Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170318
Centre d'intérêt: 60

Woodruff, Susan.

Evaluation du Centre d'apprentissage du Champlain Regional College, Saint-Lambert, Québec / présencé par Susan Woodruff, Susan Kerwin-Boudreau. -- [Saint-Lambert? : s.n.], 1980.
x, 216 p. : 2 graph. ; 28 cm.

"Rapport soumis à la Direction de l'enseignement collégial, Service des programmes". Code de diffusion: 99-8001. Bibliographie: p. [100]-103.

Cote Dewey: 378.19/W893e Cote LC: LB/1029/.R4

Descripteur(s): *Evaluation de l'enseignement *Centre d'apprentissage *Enseignement correctif *Tutorat *Test *Collégial (Niveau)

Présentation des résultats d'une recherche visant à évaluer l'efficacité de l'enseignement dispensé dans le cadre du centre d'apprentissage du collège régional Champlain, à Saint-Lambert. Le centre vise à dispenser un enseignement correctif sur les connaissances de base, en dehors des heures régulières, aux étudiants manifestant des lacunes importantes. Suite à une revue de la documentation sur les centres d'apprentissage, le document décrit les diverses facettes de celui implanté au collège Champlain: personnel, ressources matérielles, étudiants, méthodes d'évaluation. L'évaluation proprement dite occupe la dernière partie du document.

L'enquête s'est déroulée en 1979-1980. En mai 1979, tous les nouveaux étudiants furent soumis à une batterie de tests: Diagnostic Reading Test (1966), College English Placement Test (1969), Study Habits Cheeklist (1967), Survey of Study Habits and Attitudes (1965), Self-Concept Scale. Les étudiants (62) fréquentant le centre d'apprentissage ainsi que quatre groupes de contrôles (181 étudiants) ont été soumis, à la fin des semestres d'automne et d'hiver à la même batterie de tests. Il s'agissait de comparer leurs progrès respectifs en lecture, en rédaction, en méthode de travail et en connaissance de soi.

Les étudiants qui ont fréquenté le centre d'apprentissage n'ont pas mieux réussi que les autres. En fait, les résultats à la batterie de tests ne permettent de départager aucun groupe. Il est possible qu'une enquête à long terme donnerait une meilleure idée des progrès accomplis par les étudiants et soulignerait l'apport du centre d'apprentissage. On peut par ailleurs douter de l'efficacité de tests standardisés pour rendre compte de la valeur de programmes spéciaux dispensés par un centre d'apprentissage.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170122
Financement: Bénéficiaire - Collège régional Champlain

Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170318

Evaluation du Centre d'Apprentissage du Champlain Regional College

St-Lambert, Québec

Présenté par
Susan Woodruff
Susan Kerwin-Boudreau

Rapport soumis à la direction générale de l'enseignement collégial, Service des programmes
Juin 1980

Code de diffusion: 99-8001

E D U Q 8170318

EVALUATION

DU CENTRE D'APPRENTISSAGE

DU

CHAMPLAIN REGIONAL COLLEGE

SAINT-LAMBERT (QUÉBEC)

PRÉSENTÉ PAR

SUSAN WOODRUFF

SUSAN KERWIN-BOUDREAU

Rapport soumis à la Direction générale de l'enseignement collégial, Service des programmes

Juin 1980

REMERCIEMENTS

Les auteurs aimeraient remercier tous les étudiants qui ont participé à cette expérience, pour la patience qu'ils ont manifestée lors des longues heures d'évaluation nécessaires à la préparation de ce rapport. Elles tiennent aussi à remercier Laurie Linehan, qui a fourni la photographie de la page couverture et qui a si généreusement collaboré avec les auteurs tout au long de cette année, prenant consciencieusement en note tous les résultats des tests, réunissant les candidats à soumettre à ces tests, aidant les moniteurs à élaborer leurs programmes et faisant elle-même subir les tests, au besoin. Sans sa discrète efficacité, ce rapport n'aurait pu être aussi complet. Nous devons remercier particulièrement toutes les secrétaires qui ont contribué à la frappe de ce rapport: Agnes Dalrymple, qui s'est pliée de bonne grâce à de nombreuses modifications; Linda Glover, qui a si gentiment pris la relève d'Agnes; Julie Olin, qui offrait ses services dès qu'elle avait un moment de répit; et Lorna Kelly qui, dès son retour de vacances, a dû elle aussi se plonger dans la dactylographie du rapport afin de le terminer dans les délais prévus. Nous devons aussi beaucoup de reconnaissance à Rhonda Amsel, du département de psychologie de l'Université McGill, pour sa collaboration au procédé d'évaluation, pour le soin qu'elle a apporté à l'analyse des

statistiques et pour la compétence avec laquelle elle nous a aidées à interpréter les résultats. Robert Schmidt, de notre service audio-visuel, a réalisé la page couverture du rapport, et nous tenons à l'en remercier vivement. Pour terminer, nous voulons exprimer notre gratitude toute particulière à nos maris, Peter Woodruff et Spencer Boudreau, qui ont fait preuve de beaucoup de patience et qui ne nous ont jamais ménagé leurs encouragements tout au long de cette recherche; nous apprécions l'indulgence bienveillante avec laquelle ils ont assumé plus que leur part de responsabilités domestiques, en juin dernier, alors que nous étions toutes les deux en plein déménagement.

Enfin, nous devons dire un merci bien special à nos traducteurs, madame Ghislaine Marsot et monsieur Yvon Boudreau dont le travail, comme chacun pourra le constater, est d'une qualité toute professionnelle.

RÉSUMÉ

Ce rapport fait état des résultats d'une recherche poussée que les deux auteurs ont menée entre mai 1979 et juin 1980. L'efficacité du Centre d'apprentissage du *Champlain Regional College* a été évaluée. Les étudiants qui ont bénéficié de plus de sept heures de leçons particulières au Centre ont été comparés à quatre groupes témoins d'étudiants du collège, en se fondant sur l'amélioration des notes obtenues au cours des tests de lecture, de rédaction, d'aptitude à l'étude et de perception de soi. Aucune différence notable n'a été enregistrée entre les groupes. Le présent rapport fournit, en matière de centre d'apprentissage, un modèle général qui peut être adopté, tel quel ou modifié, par d'autres cégeps tant anglophones que francophones. Le rapport contient également des statistiques sur le rendement de tous les étudiants qui s'inscrivent au collège, au campus de Saint-Lambert. Ces statistiques ont été établies suite à des tests de lecture, de rédaction, d'aptitude à l'étude et de perception de soi. Finalement, le rapport offre certaines suggestions relatives aux recherches permettant d'assurer le suivi de l'évaluation d'un centre d'apprentissage.

TABLE DES MATIERES

Remerciements ii

Résumé iv

Table des matières v

Liste des tableaux vi

Liste des figures x

Introduction 1

Exposé des recherches sur les centres d'apprentissage 7

Le centre d'apprentissage du *Champlain College* (Saint-Lambert). 37

Evaluation du centre d'apprentissage 53

Résultats 60

Réflexions et conclusion 86

Bibliographie 100

Annexe A 104

Annexe B 152

Annexe C 158

Annexe D 162

Annexe E 168

Annexe F 186

Annexe G 190

Annexe H 196

Annexe I 204

Annexe J 210

Annexe K 216

LISTE DES TABLEAUX

Page

Tableau 1 — Nombre de sujets dans chacun des groupes témoins, pour les semestres de l'automne 1979 et de l'hiver 1980 55

Tableau 2 — Aperçu du plan d'expérience utilisé pour l'évaluation du centre d'apprentissage du *Champlain College*, campus de Saint-Lambert, 1979-1980 57

Tableau 3 — Répartition, selon le sexe, des sujets du groupe-pilote (selon la discipline) et des groupes témoins, semestres d'automne et d'hiver 58

Tableau 4 — Note moyenne, rang du percentile moyen (s'il y a lieu) et écart type, pour les sujets soumis aux tests en mai 1979 60

Tableau 5 — Note moyenne, rang du percentile moyen (s'il y a lieu) et écart type, pour les sujets de sexe masculin soumis aux tests en mai 1970 61

Tableau 6 — Note moyenne, rang du percentile moyen (s'il y a lieu) et écart type, pour les sujets de sexe féminin soumis aux tests en mai 1979 62

Tableau 7 — Note moyenne et écart type pour le *D.R.T.*, le *C.E.P.T.*, l'essai et la *Self-Concept Scale*, selon la langue parlée à la maison 64

Tableau 8 — Note moyenne et écart type pour la *S.C.H.* et les échelles composites (3, 6, et 7) de la *S.S.H.A.*, selon la langue parlée à la maison 65

Tableau 9 — Variables significativement corrélées à un seuil de signification de p<0.05 68

Tableau 10 — Tableau des moyennes pour la variable *Study Habits Checklist*, note brute, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne 210

Tableau 11	Tableau des moyennes pour la variable *Study Habits Checklist*, note brute, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'hiver	210
Tableau 12	Tableau des moyennes pour la variable *Study Habits Checklist*, décile, note de groupe, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne	210
Tableau 13	Tableau des moyennes pour la variable *Study Habits Checklist*, décile, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'hiver	210
Tableau 14	Tableau des moyennes pour la variable Essai, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne	210
Tableau 15	Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, respect des délais, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne	210
Tableau 16	Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, méthode de travail, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne	210
Tableau 17	Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, habitudes d'étude, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne	210
Tableau 18	Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, acceptation du professeur, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne	210
Tableau 19	Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, acceptation de l'enseignement, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne	210
Tableau 20	Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, attitude devant l'étude, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne	210
Tableau 21	Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, orientation scolaire, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne	210

Tableau 22 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissabe, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post pour la variable *Study Habits Checklist*, note brute, semestre d'hiver....................... 216

Tableau 23 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post pour la variable *Study Habits Checklist*, note brute, semestre d'hiver....................... 216

Tableau 24 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *Self-Concept Scale*, moi perçu, semestre d'automne................................ 216

Tableau 25 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *Diagnostic Reading Test*, semestre d'automne................................ 216

Tableau 26 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *Diagnostic Reading Test*, semestre d'hiver.................................. 216

Tableau 27 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *C.E.P.T.*, semestre d'automne...... 216

Tableau 28 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *C.E.P.T.*, semestre d'hiver........ 216

Tableau 29 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable Essai, semestre d'automne......... 216

Tableau 30 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable Essai, semestre d'hiver........... 216

Tableau 31 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *S.S.H.A.*, méthode de travail, semestre d'automne.................................. 216

Tableau 32 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *S.S.H.A.*, méthode de travail, semestre d'hiver.................................. 216

Tableau 33 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post pour la variable *Study Habits Checklist*, semestre d'automne.................................. 216

Tableau 34 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *Study Habits Checklist*, semestre d'hiver.................................. 216

Tableau 35 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post pour la variable *S.S.H.A.*, acceptation du professeur, acceptation de l'enseignement, attitude devant l'étude et orientation scolaire, semestre d'automne.................................. 216

Tableau 36 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *S.S.H.A.*, acceptation de l'enseignement et orientation scolaire, semestre d'hiver.................................. 216

LISTE DES FIGURES

		Page
Figure 1	Développement des aptitudes - Options offertes par le *Champlain Regional College*....................................	36
Figure 2	Horaire - Séance de formation des moniteurs....................................	41

INTRODUCTION

De plus en plus d'élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires sans posséder les aptitudes de base essentielles à la poursuite d'études collégiales. Selon Maxwell (1979), le problème se complique encore du fait que le collège permet à ses étudiants une liberté plus grande que celle qu'ils connaissaient à l'école secondaire, les professeurs estimant que les collégiens ont assez de discipline et d'autonomie pour prendre en mains leurs études. De plus, on s'attend à ce que les étudiants soient capables, à ce niveau, de s'adapter à des études nouvelles et plus avancées. Malheureusement, on se rend vite compte que les aptitudes à la lecture et à l'étude qui ont permis à ces élèves de réussir leur cours secondaire sont insuffisantes lorsqu'il s'agit d'études collégiales.

La mauvaise préparation des étudiants constitue aujourd'hui un problème commun à toutes les maisons d'enseignement en Amérique du Nord, qu'elles soient privées ou publiques, grandes ou petites, sélectives ou largement ouvertes (Priestley et Kerpneck, 1976). Comme le soulignent Roueche et Snow (1977), "le problème ne se limite pas à des groupes minoritaires ou à des classes dites défavorisées. Il

touche toute la population. Les étudiants proviennent de tous les milieux, de toutes les couches de la société et de tous les niveaux d'aptitudes". Donc, les étudiants sous-préparés représentent toutes les classes de la société. Cross (1976) a constaté que la majorité des collégiens à faible rendement n'appartiennent pas à des minorités ethniques, mais sont surtout des blancs, fils et filles de cols bleus.

Qu'on les appelle étudiants de la nouvelle génération (Cross, 1976), étudiants sous-préparés (Maxwell, 1979) ou étudiants à risque élevé (Moore, 1976), ils ont en commun une caractéristique: d'après les normes traditionnelles d'évaluation du rendement scolaire, leurs notes sont, de façon significative, inférieures à celles de l'étudiant moyen.

Il y a déjà longtemps que l'on s'attache à remédier à cette situation aux Etats-Unis. Comme le fait remarquer Cross (1976), les maisons d'enseignement supérieur ont déjà près d'un siècle d'expérience en enseignement palliatif; c'est en 1894 que le *Wellesley College* a ouvert la voie en offrant le premier cours destiné à corriger des difficultés d'apprentissage. Vers la fin des années 40, de nombreuses universités américaines offraient des cours de lecture, d'écriture et de méthodologie de l'étude à tout étudiant capable d'en acquitter les frais. La situation s'est quelque peu modifiée dans les années 50 et 60: les universités et les collèges supérieurs, recevant plus de demandes d'admission qu'ils n'en pouvaient accepter, sont devenus sélectifs quant

aux conditions d'admission, exigeant des candidats qu'ils se soumettent à des batteries de tests de rendement et d'aptitude. Selon Roueche et Pitman (1972), ces maisons d'enseignement n'ouvraient leurs portes qu'aux étudiants qui ne présentaient aucun problème d'apprentissage. Mais les choses changèrent vers la fin des années 60. Les universités durent faire face aux conséquences de la dénatalité et entrer en concurrence avec les maisons d'enseignement secondaire pour remplir leurs salles de cours. La politique d'admission sélective qui avait prévalu dans les années 50 et au début des années 60 céda le pas à une libéralisation des conditions d'admission, surtout pour les deux premières années d'études collégiales générales.

De nombreux collèges furent alors forcés de s'occuper du problème que pose l'étudiant non-traditionnel ou sous-préparé; celui-ci était maintenant admis à leurs cours suite à la politique d'admission libéralisée. Selon Roueche et Snow (1977), les cours d'appoint étaient déjà largement répandus dès 1968. Dans la plupart des cas, les étudiants s'inscrivaient à un programme de perfectionnement des aptitudes à la lecture, à la rédaction et à l'étude. La présence à ces cours était tantôt facultative, tantôt obligatoire, selon les maisons d'enseignement. Les cours étaient parfois crédités, mais pas partout.

Quelle que soit la méthode utilisée pour dispenser un tel enseignement palliatif, la plupart des experts sont d'avis qu'il constitue un échec et qu'il n'aide pas réellement les étudiants sous-préparés à

acquérir les aptitudes et les connaissances qui leur sont nécessaires. Les chercheurs soutiennent que l'enseignement palliatif traditionnel est la pire solution en ce qui concerne les étudiants de première année, parce qu'elle tue toute motivation (Maxwell, 1979, p. 22). Quand un professeur enseigne à tout un groupe, il lui devient impossible de personnaliser l'enseignement et de l'adapter aux besoins de chacun. Dans ces circonstances, l'enseignant ne peut absolument pas tenir compte des modes et des rythmes personnels d'apprentissage. Roueche et Snow (1977) constatent que, dans les quelques collèges qui disposent de données d'évaluation, jusqu'à 90% des étudiants forcés, incités ou encouragés à suivre les cours d'appoint ne les ont pas suivis jusqu'à terme. La très grande majorité de ces étudiants, en fait, a subi des échecs dans ces cours, qui visaient pourtant, précisément, à leur permettre de mieux réussir dans leurs études.

Différentes raisons ont été invoquées pour expliquer l'insuccès de cet enseignement palliatif. D'abord, les programmes étaient souvent qualifiés de "spéciaux" ou "d'appoint" et les étudiants qui les suivaient étaient souvent perçus comme différents des autres. De jeunes professeurs, ne connaissant pas les besoins particuliers de l'étudiant sous-préparé, se voyaient confier la charge de ces cours, avec la promesse d'être éventuellement promus à l'enseignement des matières régulières (Priestly et Kerpneck, 1976). Cette double étiquette, négative tant pour l'enseignant que pour l'étudiant, ne pouvait que décourager celui-ci, l'amenant à une perception de soi encore plus

négative. Les professeurs en vinrent à attendre de moins en moins d'étudiants à leurs cours. Ainsi le cercle devenait-il vicieux.

Fait peut-être plus important, ces cours palliatifs étaient presque immanquablement distincts de l'ensemble des études. On s'attendait plus ou moins à ce que l'étudiant qui suivait un ou deux cours palliatifs, puisse automatiquement utiliser les connaissances ainsi acquises dans ses cours réguliers. On croyait, par exemple, que l'aptitude à la lecture développée dans un cours d'apprentissage à la lecture servirait infailliblement pour d'autres matières telles que les sciences ou les mathématiques.

Aujourd'hui, les chercheurs se rendent compte que l'apprentissage ne peut se faire isolément. Pour être efficace, il faut qu'il soit intégré à l'ensemble des situations vécues par l'étudiant. Le transfert de l'acquis n'est réalisable que si des liens sont consciencieusement et soigneusement établis entre les divers cours (Cross, 1976). On doit mettre l'accent sur un apprentissage de la lecture, de la rédaction et de l'aptitude à l'étude nettement relié aux matières enseignées à l'étudiant (Roueche et Snow, 1977).

Il convient cependant de dire que quelques programmes d'enseignement palliatif ont connu un certain succès, dans la mesure où les cours visaient à la fois à combler les carences de l'étudiant et à intégrer cet apprentissage palliatif aux autres matières. C'est

dans cette perspective que les programmes sont actuellement conçus et dispensés au *Champlain Regional College*, campus de Saint-Lambert (Québec); les cours de lecture et d'aptitude à l'étude sont en effet axés sur toutes les matières enseignées au collège. L'inconvénient d'une telle approche, c'est que les cours ne peuvent être offerts qu'à quelques étudiants et qu'ils ne peuvent être individualisés de façon à répondre exactement aux besoins précis de chacun. En outre, on ne peut accorder qu'une attention limitée aux problèmes qui naissent de la piètre perception que l'étudiant a de lui-même.

Les centres d'apprentissage constituent la plus récente des nombreuses tentatives destinées à aider les étudiants à s'adapter aux exigences collégiales ou universitaires. D'apparition relativement récente, ils ont presque tous été mis sur pied après 1970 (Cross, 1976). Ils semblent réussir à corriger certains des inconvénients inhérents aux divers types d'enseignement palliatif cités plus haut.

La prochaine section du rapport fournit un exposé détaillé des recherches sur les centres d'apprentissage.

EXPOSÉ DES RECHERCHES SUR LES CENTRES D'APPRENTISSAGE

Si l'on veut définir un centre d'apprentissage, on peut dire qu'il s'agit d'un endroit où peuvent se rendre ou être envoyés des étudiants, afin d'y recevoir des cours spéciaux d'apprentissage d'aptitudes de base, en dehors des heures normales de cours. Selon Roueche et Snow (1977), les étudiants qui fréquentent des collèges dotés de tels centres poursuivent plus longtemps les cours d'appoint et mènent leur apprentissage à terme dans une proportion supérieure à celle des étudiants inscrits dans des collèges où ces centres n'existent pas.

Nous ferons ici état de la documentation pertinente aux centres d'apprentissage.

Nous aborderons également les questions de dotation en personnel pour ces centres, d'enseignement individualisé et des méthodes d'évaluation des étudiants qui y ont suivi des cours.

DOTATION EN PERSONNEL

Le nombre des personnes travaillant à un centre d'apprentissage

varie selon l'importance du collège ou de l'université. D'habitude, on embauche au moins un conseiller professionnel ou un spécialiste dont la fonction consiste à superviser le fonctionnement du centre, dont le noyau est souvent constitué de moniteurs recrutés parmi les étudiants. Ces moniteurs reçoivent une compensation pour leurs services, sous forme de crédit ou de salaire.

Quant au moniteur, c'est quelqu'un qui, après avoir reçu un minimum de formation, aide un ou quelques étudiants à acquérir une aptitude dans un domaine donné, sous la direction d'un professeur ou d'un superviseur professionnel.

Sélection des moniteurs

Il est absolument essentiel que la personne qui s'engage à aider un étudiant sous-préparé se soucie réellement de lui. Par conséquent, le critère de sélection des moniteurs repose sur leur motivation, qui doit être d'aider des gens plutôt que de résoudre des problèmes, si l'on veut qu'ils soient réellement efficaces auprès de l'étudiant qui a besoin d'aide. Roueche et Snow (1977) démontrent qu'en effet, les programmes où les moniteurs ont été sélectionnés pour leurs dispositions à échanger sur un plan personnel ont atteint de meilleurs résultats en ce qui concerne notamment les étudiants à risque élevé.

Formation des moniteurs

D'après les enquêtes, on constate que dans plus de la moitié des programmes d'enseignement individualisé, les collèges offrent une formation quelconque à leurs moniteurs (Roueche et Snow, 1977; Woolley, 1976). Pour sa part, Harrison (1969) avance que les moniteurs ayant bénéficié d'une formation sont quatre fois plus efficaces que ceux qui n'en ont pas reçu.

Dans la majorité des cas, la formation des moniteurs s'effectue dans le cadre d'une session d'une demi-journée ou d'une journée complète (Maxwell, 1979). Par la suite, il faut cependant exercer une supervision d'une semaine pour s'assurer que le moniteur travaille conformément aux directives.

Selon Roueche et Snow (1977), on doit tenir compte de trois éléments essentiels dans la formation des moniteurs. Ce sont l'aptitude à l'étude ou la capacité d'organiser ses études, les techniques d'enseignement et l'aptitude à conseiller, et par-dessus tout, les techniques de motivation pouvant aider l'étudiant à améliorer sa perception de soi.

Quels que soient la matière ou le sujet en cause, il est essentiel de savoir lire et étudier efficacement. Au cours de sa formation, le moniteur revoit les grandes lignes des techniques de gestion du temps; il apprend également les techniques permettant de lire des manuels

d'étude, de prendre des notes et de subir des examens. Il lui incombe ensuite de transmettre ces connaissances à l'étudiant dont il aura la charge, quelle que soit la matière à laquelle ces techniques s'appliqueront.

Le recours au jeu de rôles et au modelage du comportement peuvent se révéler utiles pour apprendre aux moniteurs certaines façons d'enseigner et de conseiller, lors des leçons particulières qu'ils donneront aux étudiants. Plusieurs collèges et universités disposent également de vidéo-cassettes conçues précisément pour la formation des moniteurs (Maxwell, 1979; Kerwin-Boudreau et Woodruff, 1980).

Il est important de ne pas sous-estimer l'importance de l'acquisition, par le moniteur, de techniques visant à améliorer la perception que l'étudiant a de lui-même. Même si cet aspect de la formation du moniteur n'est pas généralisée, tant s'en faut, il n'en demeure pas moins que, d'après Roueche et Snow (1977), il y a un rapport très significatif entre le succès obtenu par des étudiants à risque élevé et l'enseignement à leurs moniteurs des techniques de valorisation de soi. Les auteurs soulignent que "...quand un collège se préoccupe de la perception de soi de l'étudiant, on note que les étudiants sont moins nombreux à abandonner leurs études, mais plus nombreux à persévérer dans leurs études et à décrocher éventuellement un diplôme." (p. 40).

Evaluation des moniteurs

Toujours selon Roueche et Snow (1977), l'évaluation des moniteurs par les étudiants constitue une méthode tout à fait valable, puisqu'elle permet de déterminer jusqu'à quel point les collèges parviennent à améliorer la capacité d'apprentissage des étudiants. Snow et ses collègues (1975) affirment que la rétroaction des étudiants, obtenue lors de ces évaluations, sert à établir des critères d'efficacité sur lesquels on peut ensuite se fonder pour le recrutement et la formation des moniteurs.

Méthode d'enseignement privilégié

Les programmes traditionnels d'enseignement palliatif présentent un inconvénient majeur, en ce sens qu'ils ne réussissent pas à s'adapter aux divers modes personnels d'apprentissage; en effet, chaque étudiant inscrit à un cours palliatif demande une attention toute particulière, impossible à accorder dans le cadre d'une classe destinée à tout un groupe. Etant donné que, dans un groupe, on retrouve autant de niveaux d'aptitude que d'individus, on constate que les étudiants les plus faibles éprouvent un certain malaise à l'endroit des professeurs et des étudiants plus doués qu'eux. Après des années d'échecs dans ces conditions, les étudiants à faible rendement perdent souvent toute envie de réussir et se perçoivent plutôt négativement.

Les leçons particulières, données dans le cadre d'un centre d'apprentissage par des moniteurs qui sont eux-mêmes des étudiants, ont pour effet d'éliminer certains de ces inconvénients. Il arrive souvent, par exemple, qu'un étudiant sous-préparé se sente gêné de demander de l'aide à un professeur, à un chargé de cours ou même à un collègue. En revanche, ce même étudiant sera tout à fait à l'aise de demander des conseils s'il sait qu'on ne le jugera pas et que sa démarche n'aura aucun effet négatif quant au niveau des cours qu'il pourra suivre par la suite (Maxwell, 1979).

L'enseignement individualisé a fait l'objet de nombreuses études (Allen, 1976; Gartner et al., 1971). Ces recherches démontrent clairement que lorsque les cours palliatifs individualisés sont bien structurés, les étudiants qui les suivent font de nets progrès. Précisons ici que par cours structurés, on entend des cours dont les contenus et les étapes d'apprentissage sont définis d'avance.

D'autre part, Watanabe et Maxwell (1975) rapportent que quand les étudiants sous-préparés demandent d'eux-mêmes et suivent régulièrement des leçons particulières, leurs notes s'améliorent sensiblement.

Selon Maxwell (1979), deux méthodes pédagogiques prévalent actuellement en ce qui a trait à l'amélioration des aptitudes des étudiants: ce sont l'auto-apprentissage et l'apprentissage auprès d'un étudiant.

Dans le cas de l'auto-apprentissage, l'étudiant doit prouver qu'il a assimilé la matière et qu'il la possède suffisamment pour obtenir la note de passage. Celle-ci est alors établie entre 80 et 90% alors que, par ailleurs, elle est normalement de l'ordre de 50 ou 60%. Pour atteindre ces objectifs relativement élevés, l'étudiant dispose de plusieurs moyens (Keeler, 1974).

L'apprentissage auprès d'un étudiant, pour sa part, suppose évidemment le recours à des camarades d'études qui donnent des leçons particulières soit dans une matière, soit pour aider à l'acquisition d'aptitudes de base.

Après avoir comparé l'auto-apprentissage et l'apprentissage auprès d'un autre étudiant, Maxwell (1979) conclut à la supériorité de cette dernière méthode. Elle soutient que parmi les techniques visant à aider l'étudiant sous-préparé à acquérir des aptitudes ou des connaissances dans une matière précise, cette méthode est la plus répandue. Quelle que soit la discipline à laquelle il est appliqué, l'apprentissage auprès d'un moniteur a toujours du succès alors que, au contraire, les programmes d'auto-apprentissage ne réussissent que chez les sujets les plus doués et sont peu utiles aux sous-préparés, qui s'y adaptent plus ou moins ou les abandonnent tout à fait.

Les moniteurs, tout comme leurs camarades, tirent grand profit de cette méthode d'enseignement individualisé. Selon des études

menées dans des écoles secondaires publiques, les résultats scolaires et l'attitude à l'égard de l'étude s'améliorent tant chez le moniteur que chez "son" étudiant, quels que soient leur âge ou leur sexe (Gartner et al., 1971; Shaver et Muhn, 1971). Il semble qu'on puisse en dire autant dans le cas des collèges. C'est ainsi que McWhorter et Levy (1971) et Schwartz (1977) ont constaté que les étudiants de niveau collégial ayant servi de moniteurs de lecture à des élèves du cours primaire se sont eux-mêmes améliorés en ce domaine. Au niveau de l'enseignement individualisé collégial, Hoover (1972) a noté le même phénomène chez les moniteurs d'anglais, tout comme Jackson et Van Zoost (1974) l'ont remarqué dans le cadre de cours de développement des aptitudes à l'étude. En outre, Drucker (1976) et Hedges et al., (1976) constatent que l'enseignement individualisé, au niveau du collège, permet au moniteur comme à l'étudiant sous-préparé d'améliorer sa capacité d'apprendre les sciences. Si l'on se fie à tous ces rapports, on n'hésite pas à dire qu'"enseigner, c'est apprendre".

ADMINISTRATION DE TESTS: IDENTIFICATION DES NIVEAUX D'APTITUDES

On considère généralement que les tests standardisés, administrés avant et après une expérience, constituent le critère idéal pour évaluer le résultat de recherches subventionnées par les fonds publics. Cependant, comme le souligne Maxwell (1979), ces moyens d'évaluation comportent certaines limites. Premièrement, de tels tests reflètent rarement

les objectifs visés par un programme axé sur des aptitudes bien définies; autrement dit, ils conviennent mieux à des objectifs plus généraux. Deuxièmement, les tests standardisés étant fiables, ils ont été conçus pour n'être que faiblement affectés par un changement quelconque, surtout s'ils sont administrés à peu de distance les uns des autres. Enfin, les tests standardisés sont peu utiles lorsqu'il s'agit d'évaluer des programmes axés sur des aptitudes individuelles. Lorsque les étudiants s'appliquent à acquérir diverses aptitudes, à divers niveaux et à des rythmes différents, leurs résultats dans ces divers domaines ne seront pas nécessairement évaluables, sauf si on a recours à une imposante batterie de tests.

En dépit de ces inconvénients, Roueche et Snow (1977) rapportent, dans une étude approfondie des programmes de rattrapage adoptés aux Etats-Unis dans les collèges offrant des cours de deux ou quatre ans, que les tests diagnostiques sont de plus en plus utilisés. Leur recherche démontre qu'on y a recours dans 83% des collèges dits régionaux (*community college*) et dans 68% des collèges donnant des cours de quatre ans (*senior college*). Les auteurs soulignent également que l'on recourt plus volontiers à une batterie de tests qui comportent plusieurs épreuves plutôt qu'à un test unique. A la lecture de ce rapport, on constate que dans les collèges qui administrent une batterie de tests parmi lesquels on retrouve souvent un test de perception de soi, les cours palliatifs ont plus de succès que dans les collèges qui ne soumettent leurs étudiants qu'à un seul test, ou ne

les soumettent à aucun.

Dans la prochaine section, nous ferons une revue de ce qui a été publié sur les tests standardisés souvent compris dans la batterie de tests administrés à des étudiants de niveau collégial.

Les tests

Tests de lecture

Il y a longtemps qu'on se sert de tests standardisés pour évaluer l'aptitude à lire des étudiants. Ces tests permettent essentiellement de répondre à deux questions: "Quelle est actuellement l'aptitude à la lecture des étudiants?" et "Que doivent-ils apprendre pour améliorer leur aptitude à la lecture?" (Schriner, 1979, p.3).

Maxwell (1979, p. 41) avance que 95% des programmes de méthodologie de la lecture offerts dans les collèges comprennent des tests permettant d'évaluer et de classer les étudiants, et d'enregistrer leurs progrès. Parmi les plus courants, mentionnons le *Nelson-Denny Reading Test*, publié par la *Houghton-Mifflin Company*; le *Reading Test, McGraw-Hill Basic Skills Systems*, publié par *McGraw-Hill Book Company Incorporated*; et le *Diagnostic Reading Test-Survey Section*, du *Committee on Diagnostic Testing.*

Tous ces tests ont leur utilité au moment de repérer et de classer les étudiants faibles en lecture. Aucun de ces tests, cependant, ne peut fournir plus qu'une appréciation globale de l'aptitude

à la lecture chez un étudiant. Sans compter qu'aucun d'entre eux ne peut permettre de prévoir dans quelle mesure le sujet pourra lire des textes de niveau collégial. Chaque collège ou université qui veut administrer un test à des groupes importants d'étudiants doit donc déterminer quel test lui fournira assez de renseignements sur le niveau d'aptitude à la lecture de sa population. Avant de fixer son choix sur tel ou tel test diagnostique, on tient également compte de considérations telles que le temps et le personnel requis pour l'administrer.

Sur un plan plus théorique, ajoutons que les responsables du choix d'un test doivent aussi examiner sa fiabilité et la validité de son contenu.

Par validité, on entend la faculté du test à mesurer ce qu'il doit mesurer. Par conséquent, un test de lecture devrait comprendre des éléments susceptibles de permettre l'évaluation de l'aptitude à lire, dans chacun des domaines qu'il est supposé couvrir. Par fiabilité, on entend ici la faculté du test à mesurer ce qu'il doit mesurer indépendamment du facteur "temps", c'est-à-dire du moment où il est administré. De plus, dans le cas d'un lot de tests présentant des versions parallèles, on doit s'assurer que ces dernières sont logiquement compatibles.

D'après Maxwell (1979), c'est le *Nelson-Denny Reading Test* qui

est le plus fréquemment utilisé pour évaluer les progrès accomplis. Ce test a la faveur de nombreux spécialistes de la lecture parce qu'il ne demande que 30 minutes à celui qui le subit et permet pourtant d'évaluer des aspects complémentaires de l'aptitude à lire, comme la rapidité, la compréhension et le vocabulaire. Les formules A et B peuvent être utilisées en toute confiance, leur validité et leur fiabilité étant éprouvées.

Le *Diagnostic Reading Test-Survey Section* peut aussi servir aux mêmes fins que le *Nelson-Denny Reading Test*; il permet lui aussi d'évaluer quatre aspects de l'aptitude à lire de l'étudiant: sa rapidité de lecture, sa capacité de compréhension du texte, sa connaissance du vocabulaire et sa capacité de compréhension d'un paragraphe donné. Selon le *Committee on Diagnostic Tests* (1974), ce test et toutes les formules qui le composent ont été vérifiés aux points de vue validité et fiabilité, pour tous les niveaux d'évaluation auxquels on le destine. D'autres chercheurs, comme Coates (1968), ont exprimé quelques réserves sur l'équivalence des formules A, B, C et D, à cause des écarts relevés entre les résultats obtenus par un groupe d'étudiants de première année collégiale soumis aux différentes versions des tests. Par ailleurs, d'autres chercheurs considèrent que les formules A et B se comparent aisément.

Les divergences d'opinion sur le *Diagnostic Reading Test* témoignent des problèmes qui peuvent se présenter lorsque, au cours d'un

test, on utilise deux types de formules pour évaluer les progrès accomplis en lecture. La prudence s'impose donc dans l'interprétation des résultats des tests ayant pour but de mesurer quel progrès un étudiant a réalisés en un temps donné.

Tests de rédaction

Comme dans les cas des tests de lecture, il existe tout un éventail de tests conçus pour évaluer les aptitudes à la rédaction. La majorité de ces tests servent à déterminer dans quelle mesure l'étudiant peut manier sa langue et connaît la syntaxe, la grammaire et l'orthographe. Les études actuelles sur le sujet laissent supposer qu'un examen objectif accompagné d'une épreuve de rédaction constitue un test valable. Les questions objectives offrent l'avantage d'un échantillonnage plus vaste, donc plus adéquat comme mesure d'évaluation, et elles réduisent la marge de non-fiabilité qu'entraîneraient les jugements subjectifs toujours possibles si le test ne comprenait que l'épreuve de rédaction.

Les questionnaires objectifs ont de la valeur si on considère que les étudiants capables d'identifier les fautes et les maladresses contenues dans un texte donné ne commettront vraisemblablement pas ces mêmes erreurs quand ils rédigeront à leur tour. Quant à l'épreuve de rédaction, elle sert à vérifier si l'étudiant peut produire un texte cohérent sur un sujet donné, en un laps de temps limité. Certains

adversaires de ce type d'épreuve font remarquer que très peu de gens peuvent écrire d'un premier jet un texte cohérent et bien structuré. Certains experts, dont Scanlon (1980), proposent qu'au lieu d'évaluer les étudiants au moyen d'un test standardisé et d'une épreuve de rédaction, comme on le fait actuellement, on raccourcisse l'examen objectif ou même qu'on l'annule. On soumettrait plutôt aux étudiants un choix de sujets de rédaction et on leur laisserait assez de temps pour qu'ils puissent écrire un brouillon et remanier leur texte avant de le remettre. Ce serait la différence entre les deux textes, brouillon et rédaction finale, qui servirait au classement des étudiants. Malheureusement, le peu de temps dont on dispose pour les tests fait que cette suggestion, par ailleurs excellente, serait difficile à appliquer.

Le *Houghton-Mifflin College English Placement Test* (1969) peut lui aussi servir à juger de l'aptitude à la rédaction chez les étudiants. Il vise quatre objectifs:

1. Mesurer efficacement et rapidement l'habileté de l'étudiant à manier sa langue;
2. fournir l'information requise pour classer l'étudiant dans le cours de rédaction qui conviendra le mieux à ses capacités;
3. identifier les domaines linguistiques où devront être concentrés les efforts;
4. permettre d'examiner tout le déroulement de la rédaction, à partir du choix du sujet jusqu'au texte final (p. 3).

Ce test a été conçu de façon à permettre à l'examinateur d'observer

chacune des étapes de la rédaction, depuis le choix d'un sujet jusqu'à la mise en place des éléments, au moyen de questions à choix multiples. La deuxième partie du test permet à l'étudiant de montrer qu'il est capable d'ordonner ses idées et de les présenter dans un style qui lui est propre.

<u>Aptitudes à l'étude</u>

Deux tests sont généralement utilisés: ce sont la *Survey of Study Habits and Attitudes* et la *Study Habits Checklist*. Ils servent à identifier les étudiants dont le comportement ou l'attitude à l'égard de l'étude constitue un problème en raison duquel ils sont susceptibles d'éprouver des difficultés au niveau collégial.

Study Habits Checklist: ce test comprend trente-sept éléments portant sur dix aspects des habitudes d'études, soit la planification, la lecture, la façon de prendre des notes de lecture, la mémorisation, la rédaction d'un rapport, l'art d'écouter et de prendre des notes de cours, la préparation des examens, la façon de passer un examen, la planification du temps et l'organisation matérielle. Après avoir lu chacun des points du test, l'élève doit répondre en disant si l'attitude décrite correspond ou non à la sienne. Dans des colonnes réservées aux réponses, il indique par un crochet s'il se comporte ainsi presque toujours, plus de 50% du temps, environ la moitié du temps ou presque jamais.

Ce test se fait très rapidement et, en outre, il présente l'avantage d'être facile à interpréter: l'examinateur accorde quatre points pour la réponse "presque toujours", trois points pour "plus de 50% du temps", deux points pour "environ la moitié du temps", un point pour "moins de 50% du temps" et zéro pour "presque jamais" Il est donc fort simple d'additionner les points obtenus par l'élève. On n'a qu'à comparer les résultats aux déciles établis pour tous les élèves aux niveaux de secondaire III, IV et V et collégial I. La validité et la fiabilité de ce test étant éprouvées, nous avons cru intéressant de verser un exemplaire du questionnaire à l'annexe A du présent rapport.

Survey of Study Habits and Attitudes: Alors que le test précédent visait à donner un aperçu général des habitudes d'études de l'élève, la *Survey of Study Habits and Attitudes* se veut beaucoup plus approfondie. En effet, ce test comporte cent points différents. A chaque phrase décrivant un comportement, l'élève doit répondre en indiquant la fréquence avec laquelle il adopte ce comportement (rarement, parfois, souvent, généralement ou presque toujours). L'étudiant qui a subi le test en reçoit les résultats sous forme de profil établi d'après sept échelles d'évaluation. Il peut ainsi prendre connaissance de ses attitudes aux points de vue respect des délais, méthode de travail, acceptation du professeur, acceptation de l'enseignement, habitudes d'études, attitude à l'égard de l'étude et orientation scolaire. Le résultat enregistré pour chacun de ces aspects

des habitudes d'études est traduit en percentile et représenté par un graphique, au dos de la formule de réponses. Une constante s'impose à l'observation: les étudiants qui réussissent bien le test sont également ceux qui obtiennent des notes scolaires élevées, et ceux dont le résultat du test laisse à désirer ont des notes faibles ou trouvent leurs études difficiles. L'élève peut donc mettre le doigt sur ses forces et ses faiblesses dans divers domaines des habitudes d'études, en se comparant à une moyenne établie au cinquantième percentile.

La validité et la fiabilité de ce test sont indiscutables, et on dispose de normes applicables tant aux élèves du secondaire qu'aux étudiants de première année de collège.

Ce test fournit de précieux renseignements sur deux aspects dont il faut absolument tenir compte si l'on veut améliorer le comportement scolaire général de l'étudiant: ses habitudes d'étude et son attitude devant l'étude. Les psychologues reconnaissent de plus en plus l'importance de l'influence qu'exercent nos attitudes sur notre comportement. C'est pourquoi il se fait de plus en plus de recherches sur la modification du comportement cognitif (Mahoney et Thoresen, 1974; Meichenbaum, 1974). On sait qu'un étudiant peut posséder les techniques nécessaires au travail scolaire mais manquer de motivation ou adopter une attitude négative face à ses études, ce qui affectera inévitablement son rendement général. Or, grâce à ce test, on peut

déceler un problème de cet ordre. En outre, les questions touchant les attitudes face à l'étude sont assez précises pour permettre d'identifier des problèmes relatifs à l'acceptation du professeur et à l'acceptation de l'enseignement. Par ailleurs, l'étudiant peut être rempli de bonne volonté et faire preuve d'une attitude positive à l'endroit de son collège et des matières qu'il étudie, mais ne pas savoir comment s'y prendre pour étudier avec efficacité. Ici encore, la *Survey of Study Habits and Attitudes* permet de poser un diagnostic, puisque les résultats du test seront faibles dans la section réservée aux habitudes d'études. Le diagnostic peut encore être précisé et permettre d'identifier les difficultés à respecter les délais (c'est-à-dire la tendance à reporter à plus tard les travaux scolaires), ou les lacunes du côté des méthodes de travail intellectuel (c'est-à-dire l'application des techniques relatives à l'étude). S'il est subi avec le sérieux qui s'impose, ce test est donc un des rares qui permette d'établir une distinction entre le sujet non motivé et le sujet à qui les techniques essentielles font défaut. Le dernier aspect du test, celui de l'orientation scolaire, reprend des éléments de l'ensemble du test et fournit une évaluation globale des habitudes et des attitudes de l'étudiant; il peut donc permettre de comparer les particularités individuelles au sein des divers groupes. Un exemplaire du test et du formulaire de réponse est joint à ce rapport, à l'annexe A.

Même si les deux tests décrits ci-dessus sont dignes de confiance

et permettent effectivement d'évaluer les forces et faiblesses des étudiants, Maxwell (1979) fait remarquer qu'ils ne sauraient être infaillibles. Du fait qu'ils visent essentiellement à évaluer des attitudes et sont ainsi perçus par les étudiants, ceux-ci peuvent être tentés d'y répondre de la façon la plus "flatteuse" et la plus "acceptable" sur le plan scolaire, même s'ils sont incités à être le plus honnêtes possible. On les prévient, en effet, de l'importance de lire attentivement chacune des questions et de s'appliquer à bien y répondre, la valeur du test dépendant de leur franchise. Mais il est permis de supposer que seuls les étudiants vraiment motivés y apportent l'application souhaitable.

Cela dit, nous devons admettre que ces tests comptent parmi les rares instruments d'évaluation qui soient normalisés, utilisables sur une vaste échelle et susceptibles de donner une information valable sur l'orientation scolaire d'un étudiant. C'est pourquoi, en dépit des réserves imposées par la nature même de ces tests, ils sont largement utilisés par la majorité des collèges et des universités.

Perception de soi

Nous parlons ici de la façon dont l'étudiant se voit et s'éprouve par rapport à ses diverses capacités, ainsi que de la valeur qu'il s'accorde en tant qu'individu. Cette perception, d'abord globale

(donc recouvrant toutes les représentations que chacun se fait de lui-même) peut également englober diverses perceptions de soi, sous différents rapports (Brookover et al., 1964). Le sujet peut, par exemple, se percevoir en tant qu'étudiant, en tant que fils, en tant qu'athlète, etc.

Il est recommandé d'ajouter un test sur la perception de soi à la batterie de tests sur les aptitudes à la lecture, la rédaction et l'étude. Dans l'étude qu'ils ont menée sur les programmes de cours palliatifs, Roueche et Snow (1977) ont souligné que de tous les collèges où l'enseignement palliatif ne réussissait pas, pas un seul ne se servait de test sur la perception de soi. Ces auteurs en arrivent à conclure que là où l'on met l'accent sur cette notion, l'enseignement palliatif atteint mieux ses objectifs, surtout avec les étudiants à risque élevé. Cette constatation n'a rien d'étonnant si l'on considère que la corrélation entre, d'une part la perception de soi par rapport aux études et, d'autre part, les résultats scolaires est d'environ +.50 (Bloom, 1971, p. 15). De plus, les recherches prouvent abondamment qu'il existe une relation très étroite entre la perception de soi et le rendement en lecture (Lang, 1976).

Il se révèle cependant très difficile d'évaluer la perception de soi, puisqu'elle est de l'ordre de la synthèse, et non du comportement. Evidemment, un grand nombre de comportements découlent de cette perception mais rien ne permet encore d'établir un modèle type de

ces comportements. Les tests ne peuvent donc permettre d'identifier certains d'entre eux, physiques ou verbaux, puisque les éléments psychiques qui composent la perception de soi se traduisent dans ces comportements. Etant donné la quasi-impossibilité de mesurer avec précision la perception de soi, la validité des tests demeure relative (Quandt, 1972, p. 11).

Ces tests comportent une autre limite qui leur est inhérente, du fait que les résultats sont constitués de mesures subjectives. Il est donc impossible de déterminer objectivement le degré d'honnêteté et de connaissance de soi dont chacun peut faire preuve au moment du test. Seuls des tests individuels, administrés et interprétés par des experts, pourraient pallier cet inconvénient, mais le temps et l'argent qu'exigerait leur administration rendent celle-ci irréalisable.

Les instruments d'auto-évaluation sont généralement conçus pour mesurer la perception de soi par le biais de la notation de l'acceptation de soi, c'est-à-dire la façon dont le sujet s'accepte tel qu'il est. De plus, plusieurs de ces tests s'attachent à mesurer l'écart entre le moi tel qu'il est perçu au moment du test et le moi idéal, c'est-à-dire celui que le sujet voudrait être. L'*Index of Adjustment and Values* de Bill (Bill et al., 1951) constitue un exemple reconnu de de type de test. Il semble très apprécié puisqu'on dispose à son sujet de beaucoup plus d'information touchant sa fiabilité, sa

validité et ses normes (Wiley, 1961) que pour tout autre instrument de mesure de la perception de soi.

Ce test offre à l'étudiant une liste de traits de caractère et d'adjectifs descriptifs. L'étudiant doit déterminer dans quelle mesure chacun des énoncés du test se rapporte à lui et s'accorder entre 1 et 3 points, ou 1 et 5 points, selon qu'il adopte très souvent ou presque jamais l'attitude correspondant à chaque énoncé. Il doit aussi évaluer, sur la même échelle, dans quelle mesure il souhaiterait que chaque énoncé le caractérise. L'écart entre le moi perçu et le moi idéal est visible dans le test; plus cet écart est mince, plus on peut déduire que l'étudiant est satisfait de lui-même.

Ce genre de test présente plusieurs avantages. Premièrement, il peut être administré à un grand nombre de sujets en relativement peu de temps; deuxièmement, il fournit à l'examinateur des renseignements passablement précis sur la façon dont l'étudiant se voit, sans être menaçant pour le sujet et sans constituer une violation de son intimité. Finalement, la liste des traits de caractère ou d'adjectifs descriptifs qui s'y trouve peut être adaptée aux besoins du collège ou à divers groupes d'âge. Il s'agit donc d'un instrument de mesure exceptionnellement souple. Un exemplaire de ce test, adapté au niveau collégial, est présenté à l'annexe A de ce rapport.

La présente section comprenait un résumé des recherches effectuées

sur les centres d'apprentissage, le personnel qui s'y rattache, la méthode de l'enseignement individualisé et les moyens utilisés pour évaluer les aptitudes des étudiants.

L'étude de ces travaux de recherche nous permet de tirer les conclusions suivantes:

1. Le recours à des moniteurs recrutés parmi les étudiants et ayant reçu la formation nécessaire constitue effectivement la méthode d'enseignement la plus efficace et la plus économique, dans un contexte collégial.

2. Tant les moniteurs que les étudiants qui leur sont confiés tirent profit des leçons particulières: on constate, en effet, une amélioration de leur rendement scolaire aussi bien que de leur attitude devant l'étude.

3. La tendance actuelle favorise l'administration d'une batterie de tests diagnostiques aux étudiants ayant besoin d'aide, afin d'évaluer leurs aptitudes de base.

4. Même si l'on admet que l'utilisation de pré/post-tests diagnostiques normalisés est une exigence minimale en fonction de laquelle peut être évalué tout programme de recherche subventionné à même les fonds publics, on doit reconnaître les limites qui sont inhérentes à ces tests. Si l'on veut, par exemple, mesurer le progrès accompli par un étudiant entre le début et la fin des cours palliatifs, il reste que l'étudiant doit faire porter ses efforts sur l'apprentissage de l'aptitude que le test vise précisément à évaluer. Cependant, puisque la majorité des programmes d'un centre d'apprentissage sont adaptés expressément aux besoins individuels de l'étudiant sous-préparé, les tests normalisés ne peuvent pas toujours rendre fidèlement compte de tous les progrès réalisés.

La prochaine section de ce rapport est réservée à la description du Centre d'apprentissage mis sur pied au *Champlain Regional College*, campus de Saint-Lambert. Ce centre présente plusieurs des caractéristiques qui ont été énoncées plus haut, dans notre revue de la documentation sur les centres d'apprentissage.

Le centre d'apprentissage de Champlain College (Saint-Lambert)

Renseignements généraux

Le campus Saint-Lambert-Longueuil du *Champlain Regional College* est situé à Saint-Lambert (Québec) et compte 2,000 étudiants réguliers de jour. Il offre un programme d'enseignement général (deux ans) donnant accès à l'université et un programme d'enseignement professionnel (trois ans).

Les étudiants de première année, qui proviennent de diverses écoles secondaires, forment un groupe plutôt hétérogène. Pour pouvoir être inscrits aux cours d'anglais qui leur conviennent, tous les nouveaux sont soumis à des tests diagnostiques permettant de déterminer leur connaissance de cette langue (lecture et rédaction). Ainsi, ils doivent subir le *Diagnostic Reading Test*, publié par *SRA* (1966), qui permet de mesurer leur aptitude à la lecture, et le *College English Placement Test*, publié par *Houghton-Mifflin* (1969), qui permet d'évaluer leur aptitude à la rédaction.

Pour l'année scolaire 1979-1980, les tests permettant de

déterminer l'aptitude à l'étude étaient intégrés à la batterie de tests diagnostiques. Les habitudes d'études étaient mesurées au moyen de la *Study Habits Checklist* publiée par *SRA* (1967), tandis que les attitudes à l'égard de l'étude l'étaient au moyen de la *Survey of Study Habits and Attitudes* publiée par la *Psychological Corporation* (1965). La perception de soi faisait également l'objet d'un test conçu particulièrement pour les étudiants du *Champlain College* (Voir, à l'annexe A, des exemplaires de tous ces tests).

L'étudiant ayant subi le *Diagnostic Reading Test* recevait une note globale sur 100, selon son rendement dans les trois parties du test. La première d'entre elles a pour objet de déterminer le degré de compréhension du texte; l'étudiant doit, dans une période donnée, répondre à vingt questions portant sur un texte à lire. La deuxième permet de mesurer la connaissance du vocabulaire, selon le nombre de bonnes réponses sur soixante questions. Enfin, la troisième partie donne à l'étudiant une indication (sa note, pour vingt questions) de son aptitude à comprendre le contenu des manuels de cours.

Pour sa part, le *College English Placement Test* est formé, en première partie, d'un questionnaire objectif (quatre-vingt-cinq questions). La note de l'étudiant est exprimée en pourcentage pour faciliter l'interprétation des résultats.

Pour la deuxième partie du test, le *Champlain College* accorde

à l'étudiant une période de 40 minutes, au cours de laquelle il doit faire une composition sur un sujet choisi parmi une liste mise au point en vue du test. La note obtenue permet de diriger l'étudiant selon le tableau suivant:

Niveau	Pourcentage	Orientation
1	Moins de 40%	Inscription à un cours de composition destiné à des étudiants de langue maternelle autre que l'anglais
2	40 - 60%	Inscription obligatoire à un cours de composition
3	60 - 70%	Inscription sugérée, mais non obligatoire, à un cours de composition
4	80% et plus	Inscription à tout cours de composition

La *Study Habits Checklist* permet de classer par décile les étudiants de première année selon leur note brute (sur un maximum de 148). Dans le présent rapport, le classement est plutôt effectué par centile.

L'étudiant ayant subi la *Survey of Study Habits and Attitudes* reçoit, pour chacune des échelles, une note brute et son classement en percentile (ce classement est établi en fonction de collégiens de première année). La note brute portant sur le respect des délais (*Delay Avoidance*), sur la méthode de travail (*Work Methods*), sur l'acceptation du professeur (*Teacher Approval*) et sur l'acceptation

de l'enseignement (*Education Acceptance*) est de 50. Dans le cas des échelles concernant les habitudes d'étude (*Study Habits*) et les attitudes à l'égard de l'étude (*Study Attitudes*), elle est de 100. Enfin, dans le cas de la dernière échelle, qui concerne l'orientation scolaire (*Study Orientation*), elle est de 200 (il s'agit ici d'une échelle combinée).

La *Self-Concept Scale* permet d'obtenir deux notes, l'une concernant le soi perçu et l'autre, le soi idéal. Les notes obtenues pour chacune des deux échelles sont comparées entre elles de façon à déterminer l'écart entre le soi perçu et le soi idéal.

Dans la prochaine section, nous donnerons les résultats obtenus au terme de ces tests disgnostiques en mai 1979.

Le *Champlain College* communique à chaque étudiant les notes qu'il a obtenues à ces tests, de même qu'une analyse de ses points forts et de ses points faibles en ce qui concerne son aptitude à la lecture, à la rédaction et à l'étude. L'annexe B reproduit les lettres grâce auxquelles ces données sont communiquées aux étudiants.

Développement des aptitudes - Options offertes par le *Champlain College* (Saint-Lambert)

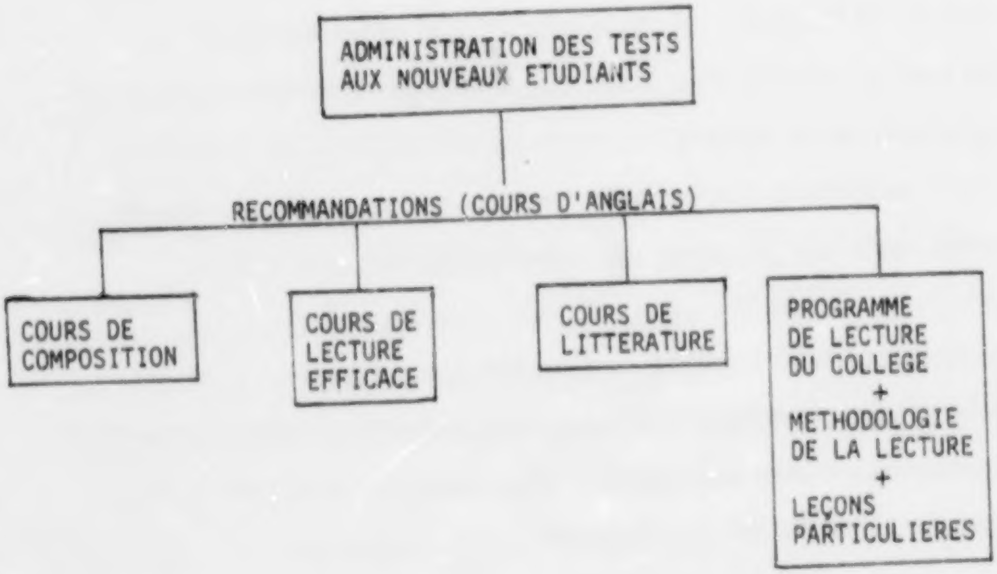
L'étudiant qui en a besoin se voit ensuite offrir certaines options. Celui dont les notes sont faibles en rédaction doit

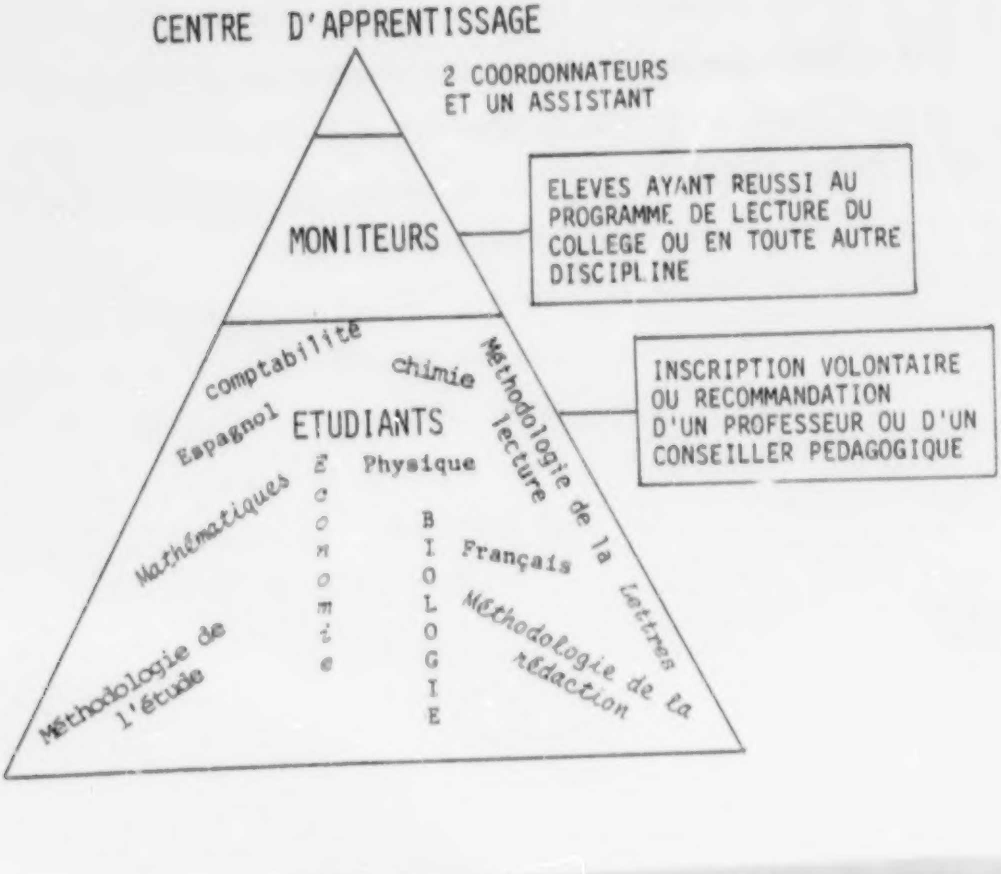
s'inscrire à un cours de composition. A celui dont l'aptitude à la lecture est insuffisante, on conseille de prendre un cours de méthodologie de la lecture. Le *Champlain College* offre également le "programme de lecture du collège", ensemble qui comprend un cours de méthodologie de la lecture, un cours de méthodologie de l'étude et un cours permettant d'agir comme moniteur auprès d'élèves d'écoles secondaires. Tous ces cours permettent d'obtenir des crédits.

De plus, tout étudiant peut demander de recevoir, au centre d'apprentissage, des leçons particulières pouvant l'aider à progresser dans une matière particulière ou à développer ses aptitudes à la lecture, à la rédaction et à l'étude.

La figure I donne un aperçu des options offertes par le *Champlain College* (Saint-Lambert) en vue du développement des aptitudes.

Figure I - DEVELOPPEMENT DES APTITUDES - OPTIONS OFFERTES PAR LE *CHAMPLAIN REGIONAL COLLEGE*





Centre d'apprentissage

Ressources matérielles

Le centre d'apprentissage du *Champlain College* (Saint-Lambert) existe depuis l'automne 1977. Puisque ce centre n'était alors muni que d'un faible budget et de rares ressources, les auteurs du présent rapport ont dû y consacrer beaucoup de leur temps. Puis, le centre a pris de l'ampleur: ses locaux s'agrandissant et ses ressources devenant plus nombreuses, il a pu diversifier ses services et les offrir à un plus grand nombre d'étudiants.

Situé au second étage de la bibliothèque, le centre est ouvert de 8 h 30 à 21 heures. Parmi le matériel dont il dispose, il possède la gamme habituelle des ouvrages visant le développement des aptitudes de base et des aptitudes dans des disciplines particulières. Tous ces ouvrages, bien que classés au centre, sont catalogués par le personnel de la bibliothèque et sont répertoriés au fichier général. La bibliothèque étant responsable des emprunts, les pertes sont réduites au minimum. Le centre possède également, dans des classeurs, des cahiers d'exercices et des études qu'il met à la disposition du corps professoral et des étudiants.

Des codes-couleurs permettent aux utilisateurs de trouver rapidement ce dont ils ont besoin. La signification de ces codes est indiquée à l'annexe C.

Ressources humaines

Un adjoint administratif travaillant à plein temps veille au déroulement des activités quotidiennes du centre d'apprentissage. Les auteurs des présentes ont été libérées d'une partie de leur tâche d'enseignement pour leur permettre de recruter, de former et de superviser les moniteurs. Elles prennent aussi les décisions administratives nécessaires à la bonne marche du centre, mais le fonctionnement de ce dernier est l'affaire d'étudiants (les moniteurs) qui désirent en aider d'autres.

Recrutement des moniteurs: Les moniteurs sont choisis, chaque semestre, dans l'ensemble de la population étudiante. Ils doivent suivre un cours théorique et pratique sur l'art de donner des leçons particulières (*To teach is to learn*), cours qui leur est d'ailleurs crédité comme tout autre cours régulier. Depuis septembre 1978, ce cours est offert à tout étudiant, quel que soit son programme d'études.

Les moniteurs inscrits à ce cours doivent assister à une séance de formation intensive d'une durée de huit heures, donner au moins vingt-cinq heures de leçons particulières et se réunir en groupe au

moins une heure par semaine. Chaque moniteur doit aussi consacrer trente minutes par semaine à une rencontre individuelle avec l'un des superviseurs, et rédiger un rapport final sur chaque étudiant ayant reçu de lui plus de cinq heures de leçons particulières. L'annexe D énonce les principes directeurs sur lesquels se fonde ce cours.

Au départ, pour recruter les nouveaux moniteurs, on avait rédigé une lettre indiquant aux intéressés les avantages qu'offrait le cours de formation des moniteurs. Par la suite, cependant, les moniteurs eux-mêmes ont mis au point une méthode plus efficace. Enthousiasmés par leur expérience, ils ont offert d'en parler directement aux étudiants, dans les salles de cours. Le résultat fut probant: pour le semestre débutant en janvier 1980, les inscriptions à ce cours furent plus nombreuses que jamais. Les étudiants inscrits provenaient principalement des secteurs des sciences et des mathématiques. Les autres inscriptions étaient le fait d'étudiants ayant réussi au programme de lecture du collège. Ces derniers étaient considérés comme d'excellents candidats, puisqu'ils avaient déjà eu l'occasion de donner des leçons particulières à des élèves du secondaire, et puisqu'ils avaient suivi les cours de méthodologie de la lecture et de l'étude.

<u>Formation des moniteurs</u>: Avant le début des cours réguliers, les moniteurs reçoivent une formation intensive au cours d'une séance d'une durée de huit heures. Le texte *Addendum: A Manual*

for Tutors a été rédigé spécifiquement en vue de ce cours de formation et lui sert de fondement.

Les deux pages suivantes indiquent l'horaire de la journée.

FIGURE 2 - HORAIRE - SEANCE DE FORMATION DES MONITEURS

9h00 - 9h30: Mot de bienvenue (café et beignes)

9h30 - 10h00: I Description du centre d'apprentissage

A Principes directeurs
B Organisation
 i - personnel
 ii - formules - demandes de leçons particulières
 - contrat hebdomadaire
 - feuille de contrôle (session)

10h00 - 12h30: II Elaboration des programmes de leçons particulières

A Interprétation des résultats du test de lecture
Documents et exercices visant à améliorer l'aptitude à la lecture
B Interprétation des résultats du test de rédaction
Documents et exercices visant à améliorer l'aptitude à la rédaction
C Interprétation des résultats aux tests sur les habitudes d'étude et les attitudes devant l'étude
- introduction: les aptitudes à l'étude
- mise en œuvre de ces aptitudes dans les diverses disciplines
- auto-discipline dans la mise en œuvre de ces aptitudes

12h30 - 13h30: Lunch

13h30 - 14h45: Interprétation des résultats au test de perception de soi
Amélioration de la perception de soi
 i - application de la psychologie du comportement
 ii - montrer aux étudiants à se parler intérieurement de façon positive (bande video sur la conduite de soi)

14h45 - 15h00: Pause-café

15h00 - 16h00: III Mise en pratique - Bande video *Tips for tutoring*

A Situation I - Séance d'introduction (discipline: biologie)
 i - créer une atmosphère d'amitié
 ii - discuter des résultats aux tests
 iii - exposer les principes directeurs du centre d'apprentissage

B Situation II - Séance-type en mathématiques
- i - étudier la structure du manuel
- ii - revoir les résultats aux tests
- iii - concevoir des stratégies permettant de régler les problèmes

C Situation III - L'étudiant à convaincre (développement des aptitudes de base)

Caractéristiques d'un bon étudiant
- i - bonne organisation du milieu réservé à l'étude
- ii - application des aptitudes à l'étude
- iii - attitude positive à l'égard de l'école

D Situation IV - A faire, à ne pas faire (discipline: physique)

A déconseiller:
- i - trop grande distance
- ii - manque de rétroaction
- iii - absence d'encouragement
- iv - remarques punitives

A conseiller:
- i - utilisation de modèles concrets
- ii - maintien du contact visuel
- iii - interaction en douceur
- iv - revue des points principaux
- v - planification de la séance suivante

16h00 - 17h00: IV Responsabilités du moniteur

A Rencontres hebdomadaires avec le superviseur
B Administration des pré-tests et post-tests
C Rapport final

17h00 - 1715: V Assignation d'une première tâche

A la lecture de cet horaire, on constate que la journée débute par un exposé sur le fonctionnement général du centre d'apprentissage. On présente aux étudiants le matériel dont ils disposent pour les pour les diverses disciplines, y compris les manuels, les exercices et les études. On leur montre également les formules qu'ils auront à remplir à titre de moniteurs. Mentionnons, au nombre d'entre elles, la feuille de contrôle (session) du moniteur, de même que le contrat hebdomadaire que devra remplir chaque étudiant recevant des leçons particulières, et le rapport final que le moniteur établira au sujet de chaque étudiant dont il aura la charge.

La feuille de contrôle, préparée par le moniteur avant sa rencontre avec l'étudiant dont il s'occupe, énumère les activités prévues au cours d'une session donnée. Le moniteur indique, par la suite, la performance de l'étudiant à l'égard de chaque tâche. Le contrat hebdomadaire est une simple liste des tâches que l'étudiant recevant des leçons particulières doit accomplir entre les sessions au cours desquelles ces leçons lui sont dispensées. A la fin du programme de leçons particulières, le moniteur doit rédiger un rapport final synthétisant le contenu des feuilles de contrôle et fournissant une appréciation globale de la performance de l'étudiant. (Les trois formules dont il est question ci-dessus sont reproduites à l'annexe E.)

Dans la seconde partie de la séance de formation qui leur est

consacrée, les moniteurs prennent connaissance des tests auxquels ont été soumis les nouveaux étudiants. On leur apprend à interpréter les résultats de ces tests de façon à pouvoir déterminer les points forts et les points faibles des étudiants dans les domaines de la lecture, de la rédaction et de l'étude. Il s'agit là, considère-t-on, d'un aspect fondamental de tout le programme, puisque la maîtrise des aptitudes de base est une condition essentielle de succès dans toute discipline, quelle qu'elle soit. Grâce aux résultats à ces tests, le moniteur peut concevoir pour chaque étudiant un programme qui lui soit approprié, quelle que soit la discipline dans laquelle il recevra des leçons particulières.

Pour illustrer, on donne aux moniteurs les résultats des tests d'un étudiant fictif. Par exemple, on peut utiliser les résultats du test de lecture d'un étudiant pour montrer que celui-ci doit s'améliorer sous le rapport de la rapidité et de la compréhension.

On indique ensuite aux moniteurs de quel matériel (dont des manuels de référence et des exercices) ils peuvent se servir pour aider l'étudiant à s'améliorer dans ces domaines. Pareillement, on indique aux moniteurs ce qu'ils doivent faire devant un étudiant qui a besoin d'améliorer son aptitude à la rédaction.

Beaucoup d'étudiants qui demandent de l'aide n'ont aucune aptitude à l'étude ou se servent mal des aptitudes qu'ils ont. Si les

tests indiquent que tel est bien le problème, les moniteurs apprennent à définir un programme permettant à l'étudiant de modifier ses habitudes d'étude. Ainsi, en premier lieu, le moniteur indique à l'étudiant quelles sont les aptitudes de base: faire une première lecture du texte de référence, le relire pour en tirer les idées principales et prendre des notes utiles. En second lieu, il tente de convaincre l'étudiant de se servir de ces aptitudes. Appliquant un certain nombre de techniques simples fondées sur la théorie de la modification du comportement, le moniteur peut montrer à l'étudiant à mieux organiser son temps, en se faisant des horaires et en dressant chaque jour des listes de tâches. Il peut aussi inciter l'étudiant à prévoir chaque jour un temps d'étude, et l'encourager lorsqu'il atteint son objectif.

Pendant toute la séance de formation, on répète aux moniteurs qu'ils doivent tenter de déterminer s'il y a un lien entre le faible rendement de l'étudiant, sous le rapport d'une aptitude particulière, et les difficultés qu'il éprouve dans une discipline particulière. Par exemple, si un étudiant n'a qu'une faible aptitude à la lecture et qu'il échoue à une récitation de biologie, il aura vraisemblablement beaucoup de difficulté à lire et à comprendre un chapitre de son manuel de biologie. Par conséquent, le moniteur ne devrait pas se contenter d'exposer la méthode la plus efficace de lire un chapitre de manuel, quel que soit ce dernier, mais faire porter plus spécifiquement son propos sur un chapitre du manuel de biologie, et aider

l'étudiant à mettre ses aptitudes à l'épreuve sur ce texte-là.

Au cours de la séance de formation, on traite également de l'attitude de l'étudiant à l'endroit de l'école, de même que de la perception globale qu'il a de lui-même. On présente la *Self-concept Scale* et on indique ce qu'elle permet de mesurer. On demande aux moniteurs de toujours comparer les notes que les étudiants obtiennent pour les deux échelles, l'une concernant le moi perçu et l'autre, le moi idéal, et d'être conscient qu'un grand écart entre ces deux notes peut indiquer l'existence, chez l'étudiant, d'un problème de perception de soi.

Le moniteur qui aide l'étudiant à se fixer des buts réalistes et qui sait lui prodiguer les renforçateurs appropriés, en cas de progrès, peut l'aider beaucoup à améliorer sa perception de soi. De plus, il peut l'aider à se défaire d'attitudes négatives et l'encourager à se tenir intérieurement un langage plus positif, ce qui permettra à l'étudiant d'améliorer son attitude à l'égard de ses cours et, plus généralement, de l'école.

Pour le moniteur, l'objectif est donc double: il doit aider l'étudiant à développer ses aptitudes de base et lui fournir un cadre d'apprentissage qui soit gratifiant, de sorte que l'étudiant puisse connaître le succès.

Dans la troisième partie de la séance de formation, on met l'accent sur l'importance de l'établissement d'une communication interpersonnelle efficace entre le moniteur et l'étudiant dont il a la charge. Au cours du semestre de l'automne 1979, les moniteurs ont produit un video, intitulé *Tips for Tutoring*. Ce video, qui est devenu, depuis, partie intégrante de la séance de formation, illustre diverses situations typiques qui peuvent naître au cours de leçons particulières. Ainsi, on montre une première rencontre entre un moniteur et un étudiant, une séance de leçon particulière en mathématiques et une autre en physique, puis, enfin, un exemple d'étudiant qui rechigne à appliquer ses aptitudes de base. D'une durée de 25 minutes, ce video est conçu comme un outil pédagogique. C'est pourquoi chacune des quatre situations qu'il illustre fait l'objet d'une discussion au cours de laquelle sont mentionnées quelques-unes des techniques les plus importantes: faire en sorte de toujours conserver un contact visuel avec l'étudiant, l'amener à réagir et travailler avec lui à la réalisation d'objectifs communs. La figure 2 indique en détail le contenu de ce video.

Au terme de la séance de formation, on confie aux moniteurs leur première tâche. Il s'agit pour eux d'élaborer des programmes personnalisés pour trois étudiants fictifs. Pour cela, ils disposent des renseignements qu'ils ont recueillis au cours de la séance de formation, et du texte intitulé *Addendum: A Manuel for Tutors*. Ils ont deux semaines pour faire ce travail, et leurs résultats leur sont

communiqués et commentés avant qu'ils ne commencent à donner des leçons particulières à d'autres élèves inscrits au collège. Le document dont les moniteurs se servent au cours de cette première tâche constitue l'annexe F.

Demandes de leçons particulières. Les leçons particulières peuvent être demandées par deux types de personnes. D'abord, par les étudiants eux-mêmes, ce qui se produit le plus fréquemment. Tout étudiant peut se présenter au centre d'apprentissage et y remplir une formule sur laquelle il indique la discipline dans laquelle il désire recevoir des leçons particulières. L'annexe G est une reproduction de cette formule. Nous citons ci-dessous des commentaires qui, dans le passé, ont été relevées sur semblables formules:

Calculus I	:	"J'ai besoin de leçons particulières dans cette matière parce que, de jour en jour, je m'y sens de plus en plus perdu."
Calculus II	:	"Je pense que je ne parviens pas à saisir les concepts aussi vite que le professeur les expose. J'aimerais les apprendre à mon propre rythme."
Chimie 111	:	"Je veux des leçons particulières pour le cours de chimie 111. Je me sens confus parce que je ne parviens pas à comprendre grand chose à ce qui est dit en classe. Tout me paraît confus."
Chimie 111	:	"J'ai besoin d'aide en chimie 111. Si je n'obtiens pas une bonne note pour ce cours, je ne pourrai pas entrer à l'université, l'an prochain."
Cours de langue seconde	:	"J'ai besoin d'aide pour apprendre à mieux lire et étudier. Quand le professeur me

demande d'écrire quelque chose, en classe, ça me prend des heures pour écrire la moitié d'une page. Je voudrais écrire avec plus d'aisance."

Cours de langue seconde	:	"Je suis d'origine étrangère. J'en suis à ma première année dans un collège anglais. J'ai de la difficulté à lire, à prononcer et à écrire en anglais. Ma langue maternelle est le viet-namien. Je parle aussi français et anglais."
Comptabilité I	:	"J'ai de la difficulté à comprendre l'anglais. Si je dois lire les instructions avant de faire un exercice, j'ai de la difficulté à les comprendre clairement - et je fais mal l'exercice."
Physique 301	:	"J'aimerais avoir un moniteur qui pourrait me sortir du trou et m'aider dans tous les principaux domaines."
Français	:	"J'ai besoin de quelqu'un qui parle français, pour améliorer ma pratique de cette langue. Cette personne doit être déterminée et éviter de me parler en anglais."
Rédaction de rapports	:	"J'ai besoin d'un moniteur qui me montre à faire des rapports. Je ne parviens pas à mettre sur papier les choses importantes. Je ne peux pas dire jusqu'à quel point je je trouve difficile de les rédiger - mais j'ai de réels problèmes."

D'autre part, tout professeur et conseiller pédagogique peut demander qu'un étudiant reçoive des leçons particulières. En faisant cette demande, il doit indiquer s'il souhaite participer à la planification de ces leçons et s'il désire que l'étudiant reçoive (ou non) ces leçons à l'intérieur des heures normales de cours. L'annexe G contient un exemplaire de formule de demande à remplir par un professeur ou par un conseiller pédagogique.

Les étudiants qui veulent obtenir des leçons particulières peuvent les demander à n'importe quel moment, pendant un semestre. Ainsi, en janvier 1980, le centre a reçu 35 demandes pendant les deux premières semaines de cours, mais il en recevait encore d'autres dans les dernières semaines du semestre.

L'adjoint, au centre d'apprentissage, met les moniteurs et les étudiants en rapport, selon le temps dont chacun dispose et selon les besoins. Tous les efforts sont faits pour que chaque étudiant rencontre une première fois son moniteur moins d'une semaine après sa demande. Mais il est bien évident que l'on ne peut répondre à la demande que tant qu'il se trouve des moniteurs.

Supervision des moniteurs: Chaque semaine, pendant une heure, les moniteurs se rencontrent en groupe pour discuter de problèmes communs. D'autre part, chaque tuteur passe personnellement trente minutes par semaine avec l'un des instructeurs, pour discuter de chaque programme de leçons particulières, des problèmes qui se posent et des besoins de chaque étudiant dont il a la charge. En moyenne, chaque moniteur s'occupe de trois étudiants par semestre. De cette façon, l'ensemble des moniteurs peut, chaque semestre, aider au moins dix pour cent de la population étudiante du campus Saint-Lambert du *Champlain College*.

Evaluation des moniteurs et des étudiants: Pour permettre aux

coordonnateurs de mieux suivre l'évolution du centre, moniteurs et étudiants sont priés de remplir des formules d'évaluation. A la fin de chaque semestre, les moniteurs fournissent ainsi, par écrit, des informations détaillées portant sur l'efficacité des séances de formation et sur les séances hebdomadaires de supervision par les instructeurs. Ils donnent également leur avis sur le matériel dont dispose le centre et proposent des améliorations, au besoin. Les documents sont soigneusement étudiés en vue de la planification des semestres ultérieurs.

Les étudiants n'évaluent pas leurs moniteurs, à proprement parler; on leur demande cependant, à la fin de leurs programmes de leçons particulières, de remplir un bref questionnaire qui leur permet d'évaluer leur expérience en répondant à des questions telles que:

> "Quelle est la chose la plus importante que vous ayez apprise au cours de ces leçons particulières?"
>
> "Considérez-vous que votre attitude à l'égard de vous-même, comme étudiant, ou à l'égard de l'école a changé à la suite des leçons particulières que vous avez reçues?"
>
> "Demanderiez-vous encore des leçons particulières?"
>
> "Est-ce que vous recommanderiez à des amis de s'adresser au centre d'apprentissage pour demander des leçons particulières?"

La note finale du moniteur n'est en aucune façon touchée par les réponses de l'étudiant. Cependant, ces dernières sont communiquées

au moniteur, pour sa gouverne et son auto-perfectionnement. Pour leur part, les instructeurs tiennent compte des données précises contenues dans ces réponses, quand il s'agit pour eux de recruter les moniteurs en vue du semestre suivant.

L'annexe H contient des exemplaires des deux formules d'évaluation dont il était question ci-dessus.

Dans la prochaine section, nous indiquerons les méthodes qui servent à évaluer l'efficacité du centre d'apprentissage du *Champlain College* (campus Saint-Lambert).

ÉVALUATION DU CENTRE D'APPRENTISSAGE

Les deux auteurs du présent rapport ont entrepris l'évaluation du centre d'apprentissage du *Champlain College*, campus de Saint-Lambert, pour l'année 1979-1980. La méthode d'évaluation est conforme aux exigences de la documentation portant sur les centres d'apprentissage. Elle comporte l'évaluation des étudiants, l'administration de tests préliminaires (ci-après, pré-tests) et de tests subséquents (ci-après, post-tests) formant une batterie de tests diagnostiques, et, enfin, la comparaison des résultats des étudiants à ceux d'autres étudiants constituant des groupes témoins. Après étude des travaux de recherche en la matière, nous avons pris pour hypothèse que les étudiants qui, grâce au centre d'apprentissage, auraient reçu des leçons particulières au moins sept heures obtiendraient, en ce qui concerne la lecture, la rédaction, les habitudes d'étude, l'attitude à l'égard de l'étude et, enfin, la perception de soi, des notes traduisant une amélioration supérieure à celle dont auraient fait preuve les étudiants des groupes témoins, dans le campus.

<u>Généralités</u>: En mai 1979, tous les nouveaux étudiants inscrits au *Champlain College* (n = 887) ont dû subir la batterie de tests

suivants:

1. Le *Diagnostic Reading Test*, Formule A, publié par *SRA* (1966), permettant d'évaluer l'aptitude à la lecture.
2. Le *College English Placement Test*, publié par *Houghton-Mifflin* (1969), permettant de mesurer l'aptitude à la rédaction.
3. Une épreuve de rédaction, notée par un professeur d'anglais, servait aussi à mesurer l'aptitude à la rédaction.
4. La *Study Habits Checklist*, publié par *SRA* (1967), permettant d'évaluer les habitudes d'études.
5. La *Survey of Study Habits and Attitudes*, publié par la *Psychological Corporation* (1965), servait à évaluer les habitudes d'études et les attitudes devant l'étude.
6. La *Self-concept Scale*, adaptée aux besoins du *Champlain College*, campus de Saint-Lambert, servait à mesurer la perception globale que les étudiants avaient d'eux-mêmes.

De tous les étudiants qui avaient subi cette batterie de tests en mai 1979, certains ont été choisis au hasard au semestre de l'automne 1979 et à celui de l'hiver 1980, pour former quatre groupes témoins. Ces groupes comprenaient des sujets inscrits 1) à un cours de composition, 2) à un cours de littérature anglaise, 3) à un cours de lecture efficace et 4) au programme de lecture du collège (ce programme combine un cours de lecture efficace et un cours de méthodologie de l'étude, et les sujets qui y sont inscrits doivent donner des leçons particulières à des élèves de niveau secondaire). Le

tableau 1 indique le nombre de sujets par groupe, pour chaque semestre.

Tableau 1

Nombre de sujets dans chacun des groupes témoins, pour les semestres de l'automne 1979 et de l'hiver 1980

GROUPE TEMOIN	SEMESTRE AUTOMNE	SEMESTRE HIVER
1	20	18
2	28	21
3	14	9
4	17	54

A la fin de leur programme de leçons particulières, les sujets qui les avaient reçues devaient subir la batterie de post-tests, administrés par leurs moniteurs. Seuls étaient soumis à ces post-tests les sujets ayant reçu plus de sept heures de leçons particulières. Dans tous les cas, sauf le *Diagnostic Reading Test*, on a utilisé la même formule de test. Dans le cas du *Diagnostic Reading Test*, c'est la formule B qui a été utilisée dans la séance de post-test. Cette méthode fut suivie aussi bien pour le semestre de l'automne 1979 que pour celui de l'hiver 1980.

Les étudiants choisis au hasard pour constituer les groupes témoins ont reçu une lettre du registraire, qui les invitait à assister à la séance de post-test. Pour ceux qui faisaient partie des groupes témoins dans le semestre de l'automne 1979, cette séance eut lieu le 16 janvier 1980; pour les autres, qui constituaient les groupes témoins pendant le semestre de l'hiver 1980, elle eut lieu le 10 mai 1980. Les sujets des groupes témoins subissaient les mêmes tests que ceux du groupe-pilote. Aux étudiants qui assistaient à ces séances de post-tests, on permettait de s'inscrire pour le semestre suivant dès le premier jour de la période d'inscription.

L'annexe I comporte des copies des lettres expédiées à ces étudiants.

Parmi les sujets qui ont reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, vingt-six ont satisfait aux conditions leur permettant de faire partie du groupe-pilote pour le semestre de l'automne 1979 et trente-six pour le semestre de l'hiver 1980.

Méthode d'évaluation. L'efficacité du centre d'apprentissage fut évaluée au moyen d'une comparaison entre les résultats applicables au groupe-pilote (dont les membres avaient reçu des leçons particulières) et ceux des quatre groupes témoins. On a comparé les différences entre les résultats que le groupe-pilote et les groupes témoins avaient obtenus, avant et après l'expérience des leçons particulières,

à chacun des tests suivants: le *Diagnostic Reading Test*, le *College English Placement Test*, l'épreuve de rédaction (essai), la *Study Habits Checklist*, et la *Self-Concept Scale*. Le tableau 2 donne un aperçu global du plan d'expérience suivi pour évaluer le centre d'apprentissage du *Champlain College*, campus Saint-Lambert.

Tableau 2

Aperçu du plan d'expérience utilisé pour l'évaluation du centre d'apprentissage du *Champlain College*, Campus Saint-Lambert, 1979-1980

GROUPE	n	TESTS (PRE & POST)	COURS PRESCRIT
Pilote A	62	tous	Leçons particulières
Témoin 1	38	tous	Cours régulier d'anglais
2	49	tous	Cours régulier de composition
3	23	tous	Cours de lecture efficace
4	71	tous	Programme de lecture du collège

REMARQUE: Les tests suivants ont été administrés: le *Diagnostic Reading Test* (pré-test, Formule A; post-test, Formule B), le *College English Placement Test*, une épreuve de rédaction, la *Study Habits Checklist*, la *Survey of Study Habits and Attitudes* et la *Self Perception Scale*.

Le tableau suivant indique, par sexe, le nombre de sujets dans le groupe-pilote (selon les disciplines) et dans les groupes témoins, pour les semestres d'automne et d'hiver.

Tableau 3

Répartition, selon le sexe, des sujets dans le groupe-pilote (selon la discipline) et dans les groupes témoins, semestres d'automne et d'hiver.

GROUPE	SEXE	AUTOMNE n	HIVER n
1 - (Composition)	Masc.	12	8
	Fém.	16	13
2 - (Littérature)	Masc.	13	4
	Fém.	7	14
3 - (Lecture efficace)	Masc.	8	6
	Fém.	6	3
4 - (Programme de lecture)	Masc.	9	30
	Fém.	8	24
5 - (Leçons particulières)			
Langue anglaise	Masc.	4	7
	Fém.	4	4
Mathématiques	Masc.	4	3
	Fém.	7	11
Sciences	Masc.	4	3
	Fém.	3	8

<u>STATISTIQUES</u>: Des statistiques élémentaires ont été faites pour l'ensemble de la population. L'analyse de variance et les corrélations de

Pearson ont été faites pour le groupe-pilote et les groupes témoins. Les tests post hoc ont été effectués au moyen des tests de Newman-Keuls, des tests H.S.D. de Tukey et des tests t de Student comportant les termes d'erreur appropriés. Les résultats de ces tests font l'objet de la prochaine section.

RESULTATS

<u>Statistiques élémentaires de la population</u>. En mai 1979, tous les nouveaux étudiants ont subi la batterie de tests mentionnés précédemment, en tout ou en partie. Dans les tableaux qui suivent, les résultats obtenus à ces tests sont indiqués selon la population, le sexe et le groupe linguistique.

Tableau 4

Note moyenne, rang du percentile moyen (s'il y a lieu) et écart type, pour les sujets soumis aux tests en mai 1979

TEST	n	$\bar{X}$	RANG DU PERCENTILE	E.T.
Diagnostic Reading Test (*D.R.T.*) Formule A /100	819	63.72	-	13.96
College English Placement Test (*C.E.P.T.*) /100	795	49.96	-	15.11
Essai 1 - 4	834	2.92	-	0.89
Study Habits Checklist (*S.H.C.*) /148	887	98.2	31.0	19.34
Survey of Study Habits and Attitudes (*S.S.H.A.*)	887			
Respect des délais (*S.S.H.A.*) 1 /50		22.80	44	9.97
Méthode de travail (*S.S.H.A.*) 2 /50		27.76	58	4.69
Habitudes d'études (*S.S.H.A.*) 3 /100		50.56	50	29.61
Acceptation du professeur (*S.S.H.A.*) 4 /50		27.09	25	8.63
Acceptation de l'enseignement (*S.S.H.A.*) 5 /100		26.67	28	7.63
Attitude devant l'étude (*S.S.H.A.*) 6 /100		53.42	25	14.43
Orientation scolaire (*S.S.H.A.*) 7 /200		103.46	35	11.23
Self-Concept Scale	887			
Moi perçu		95.19	-	11.23
Moi idéal		111.94	-	13.08
Ecart		16.32	-	11.24

Les résultats obtenus à ces tests ont été répartis selon le sexe. Le tableau 5 indique les résultats obtenus pour les sujets de sexe masculin soumis aux tests en mai 1979.

Tableau 5

Note moyenne, rang du percentile moyen (s'il y a lieu) et écart type, pour les sujets de sexe masculin soumis aux tests en mai 1979

TEST	n	$\bar{X}$	RANG DU PERCENTILE	E.T.
D.R.T. /100	392	65.20	-	13.80
C.E.P.T. /100	357	49.19	-	14.14
Essai 1 - 4	378	2.83	-	0.89
S.H.C. /148	397	05.09	44	18.63
S.S.H.A.	397			
S.S.H.A. 1 /50		20.61	33	9.20
S.S.H.A. 2 /50		27.11	55	8.77
S.S.H.A. 3 /100		46.27	45	16.10
S.S.H.A. 4 /50		25.75	20	8.51
S.S.H.A. 5 /50		25.32	25	7.42
S.S.H.A. 6 /100		50.77	20	14.08
S.S.H.A. 7 /200		97.68	28	27.03
Self-concept Scale	396			
Moi perçu		94.57	-	11.56
Moi idéal		111.44	-	8.31
Ecart		16.87	-	11.34

Le tableau 6 indique les résultats des sujets de sexe féminin, à l'occasion des tests administrés en mai 1979.

Tableau 6

Note moyenne, rang du percentile moyen s'il y a lieu) et écart type, pour les sujets de sexe féminin soumis aux tests en mai 1979

TEST	n	$\bar{X}$	RANG DU PERCENTILE	E.T.
D.R.T. /100	425	62.43	-	14.00
C.E.P.T. /100	438	50.60	-	15.84
Essai 1 - 4	454	2.99	-	0.89
S.H.C. /148	488	101.00	40	18.79
S.S.H.A.	488			
S.S.H.A. 1 /50		24.56	47	10.25
S.S.H.A. 2 /50		25.94	54	3.99
S.S.H.A. 3 /100		69.70	85	6.32
S.S.H.A. 4 /50		28.14	25	8.57
S.S.H.A. 5 /50		27.74	33	7.63
S.S.H.A. 6 /100		55.52	27	14.36
S.S.H.A. 7 /200		108.06	40	26.95
Self-Concept Scale	488			
Moi perçu		95.70	-	10.94
Moi idéal		111.58	-	10.24
Ecart		15.87	-	11.18

Nous avons ensuite fait une analyse unilatérale de variance de toutes les variables des tableaux 5 et 6, pour déterminer les différences entre les résultats, selon le sexe. Des différences significatives ont été trouvées pour les variables suivantes:

Habitudes d'études (note brute)	($F(1,883) = 22.743$, $p < 0.01$)
Diagnostic Reading Test	($F(1,815) = 8.110$, $p < 0.01$)
Essai	($F(1,830) = 6.519$, $p < 0.01$)
S.S.H.A. 1 (respect des délais)	($F(1,883) = 35.635$, $p < 0.01$)
S.S.H.A. 4 (acceptation du professeur)	($F(1,881) = 17.175$, $p < 0.01$)
S.S.H.A. 5 (acceptation de l'enseignement)	($F(1,881) = 22.608$, $p < 0.01$)
S.S.H.A. 6 (attitude devant l'étude)	($F(1,881) = 24.345$, $p < 0.01$)
S.S.H.A. 7 (Orientation scolaire)	($F(1,881) = 32.240$, $p < 0.01$)

Tableau 7

Note moyenne et écart type pour le *D.R.T.*, le *C.E.P.T.*, l'essai et la *Self Concept Scale*, selon la langue parlée à la maison

GROUPE LINGUISTIQUE	*D.R.T.*			*C.E.P.T.*			ESSAI			*SELF CONCEPT SCALE* MOI PERÇU			MOI IDÉAL			ÉCART		
	n	$\bar{X}$	E.T.	n	$\bar{X}$	E.T.	n	$\bar{X}$	E.T.	n	$\bar{X}$	E.T.	n	$\bar{X}$	E.T.	n	$\bar{X}$	E.T.
1. Anglais	432	67.40	12.66	444	52.93	14.49	452	3.13	0.83	471	95.38	10.37	471	111.84	8.20	471	16.46	9.99
2. Français	83	56.33	13.65	66	44.15	15.75	77	2.56	1.02	89	92.93	9.99	89	108.69	13.23	89	15.76	11.87
3. Italien	27	58.15	11.98	26	41.04	13.02	26	2.54	0.76	29	93.89	10.95	29	110.44	13.83	29	16.55	13.50
4. Chinois	7	49.14	12.02	5	40.60	10.69	6	2.00	0.63	8	83.50	13.23	8	103.12	9.55	8	19.62	13.44
5. Grec	6	59.17	13.96	6	38.33	19.89	6	3.00	0.89	6	92.33	16.59	6	110.00	13.43	6	17.66	15.40
6. Autre	28	53.93	17.63	26	42.42	15.48	28	2.57	0.88	28	90.75	10.67	28	108.17	12.00	28	17.43	12.22
7. Anglais & Français	105	63.13	14.82	104	50.04	14.54	111	2.74	0.86	114	97.57	14.43	114	113.62	9.61	114	16.04	15.44
8. Combinaison plus l'anglais	107	62.13	12.75	95	46.72	15.05	103	2.77	0.90	113	96.45	10.33	113	111.94	7.07	113	15.49	10.27
9. Combinaison moins l'anglais	22	56.59	13.69	23	46.35	13.96	23	2.65	0.90	26	94.15	13.40	25	111.88	9.87	26	17.73	7.95

Tableau 8

Note moyenne et écart type pour la *S.H.C.* et les échelles composite (3, 6 & 7) de la *S.S.H.A.*, selon la langue parlée à la maison

GROUPE LINGUISTIQUE	*STUDY HABITS CHECKLIST*						*SURVEY OF STUDY HABITS AND ATTITUDES (S.S.H.A.)*								
							S.S.H.A. 3			*S.S.H.S.* 6			*S.S.H.A.* 7		
	n	X	E.T.	n	X	E.T.	n	X	E.T.	n	X	E.T.	n	X	E.T.
1.Anglais	471	97.81	18.77	471	41.23	28.81	471	50.22	4.73	470	54.14	13.85	470	103.37	26.93
2.Français	89	95.96	16.07	89	37.75	27.41	89	50.60	4.70	88	51.45	12.20	88	101.09	22.15
3.Italien	29	94.96	19.06	29	39.65	30.76	29	51.55	15.65	29	55.22	13.35	29	106.35	26.64
4.Chinois	8	90.50	9.89	8	23.75	16.85	8	41.85	12.14	8	44.40	9.46	8	85.96	19.74
5.Grec	6	104.	23.38	6	41.66	41.66	6	57.74	25.21	6	52.02	29.49	6	109.29	54.19
6.Autre	28	93	16.63	28	37.50	27.16	28	46.47	15.45	28	54.10	15.05	28	100.17	27.39
7.Anglais & Français	115	101.22	19.76	115	46.95	30.89	115	53.58	16.75	115	54.20	17.20	115	107.34	30.84
8.Combinaison plus l'anglais	113	101.41	15.74	113	45.66	31.36	113	51.99	17.20	113	51.27	13.87	113	102.86	28.24
9.Combinaison moins l'anglais	26	102.69	15.74	26	45.76	26.25	26	48.78	14.68	26	52.30	16.99	26	100.68	29.07

Nous avons effectué une analyse unilatérale de variance des variables des tableaux 7 et 8, pour déterminer les différences relatives à la langue. Neuf groupes linguistiques étaient ainsi définis:

1. Anglais
2. Français
3. Italien
4. Chinois
5. Grec
6. Autre (non indiqué)
7. Anglais et Français
8. Combinaison plus l'anglais
9. Combinaison moins l'anglais

Les résultats, significatifs, sont exposés ci-dessous:

Moi perçu ($F(8,875) = 3{,}101$, $p<0.01$). Les tests post hoc H.S.D. de Tukey ont montré des différences (dont $p < 0.05$) entre, d'une part, les étudiants parlant le chinois et les étudiants parlant l'anglais et le français, et, d'autre part, les étudiants qui, à la maison, parlent l'anglais et une autre langue.

Moi idéal ($F(8,875) = 3{,}172$, $p<0.01$). Les tests post hoc H.S.D. de Tukey ont montré des différences (dont $p<0.05$) entre les étudiants qui parlent le français à la maison et ceux qui parlent l'anglais et le français à la maison.

Diagnostic Readint Test ($F(8,808) = 12.029$, $p<0.01$). Les tests post hoc H.S.D. de Tukey ont montré des différences (dont $p < 0.05$) entre les étudiants qui parlent l'anglais à la maison et les étudiants de tous les autres groupes linguistiques, sauf ceux qui parlent le grec à la maison et ceux qui combinent l'anglais et le français. Les étudiants qui combinent l'anglais et le français à la maison présentent des différences importantes (dont $p < 0.05$) avec ceux qui parlent une

une langue absente de la liste et avec ceux qui parlent uniquement le français à la maison.

College English Placement Test ($F(8,786) = 7.105$, $p<0.01$). Les tests post hoc H.S.D. de Tukey ont montré des différences (dont $p<0.05$) entre ceux qui parlent l'anglais à la maison et ceux qui sont dans le groupe Français, Italien, Autre et Combinaison avec l'anglais.

Essai ($F(8,823) = 8,382$, $p<0.01$). Les tests post hoc H.S.D. de Tukey ont montré des différences (dont $p<0.05$) entre les étudiants qui parlent l'anglais à la maison et ceux de tous les autres groupes linguistiques, sauf ceux qui parlent le grec à la maison et ceux qui font partie de la catégorie Combinaison moins l'anglais.

S.S.H.A. 4 (acceptation du professeur) ($F(8,874) = 2,220$, $p<0.01$). Les tests post hoc H.S.D. de Tukey ont montré des différences (dont $p<0.05$) entre les étudiants qui parlent l'anglais à la maison et ceux qui, à la maison, parlent diverses langues dont l'anglais.

Des corrélations ont été établies entre les variables pour déterminer si les tests étaient significativement corrélés. Le tableau 9 indique les tests qui ont été significativement corrélés à un seuil de signification de $p<0.05$.

Tableau 9

Variables significativement corrélés à un seuil de signification de $p<0.05$

	D.R.T.	*C.E.P.T.*	ESSAI	*S.H.C.*	%ile
D.R.T.	*	*	*		
C.E.P.T.	*	*	*		
ESSAI	*	*	*		
S.H.C. (brute)	*	*	*		
S.H.C. (décile)	*	*	*		
S.S.H.A. 1				*	*
2					
3	*	*	*	*	*
4	*	*	*	*	*
5	*	*	*	*	*
6	*	*	*	*	*
7	*	*	*	*	*
PERCEPTION DE SOI					
MOI PERÇU	*	*	*	*	*
MOI IDEAL	*	*	*		*
ECART				*	*

* $p<0.05$

TRAITEMENT DES RÉSULTATS

Le groupe-pilote et les groupes témoins sélectionnés pour les semestres d'automne et d'hiver comprenaient 178 sujets. Ces deux types de groupe ont été comparés à la population. L'étude de l'échantillon a révélé que la distribution des sujets, dans le groupe-pilote et les groupes témoins, était identique à ce qu'elle était dans la population sous le rapport de la langue et du sexe, mais non du programme.

Résultats de l'analyse de variance

Pour chaque semestre particulier, une analyse de variance fut effectuée entre les groupes selon le sexe et l'épreuve (pré-test et/ou post-test), suivant un plan mixte 5 x 2 x 2. Les semestres n'étaient pas combinés, pour tenir compte de la possibilité qu'existent des différences explicables par l'écoulement du temps. Les tests post hoc ont été effectués au moyen du test Newman-Keuls comportant un critère d'acceptation de $p<0.05$.

L'analyse a montré l'effet principal du sexe dans le cas de la plupart des variables dépendantes, puisque les notes des sujets de sexe féminin (ci-après, sujets fém.) étaient plus élevées que celles des sujets de sexe masculin (ci-après, sujets masc.). Entre les pré-tests et les post-tests, l'ensemble du groupe s'était amélioré. Mais

ces découvertes ne constituaient cependant pas le principal objet du traitement des résultats. On s'est plutôt occupé des interactions significatives suivantes: entre l'épreuve et le groupe; entre l'épreuve et le sexe et, enfin, entre l'épreuve, le groupe et le sexe. Les tableaux des moyennes, pour ces interactions significatives, sont reproduits aux annexes J et K. L'annexe J comprend les tableaux des moyennes pour le groupe-pilote et les groupes témoins. L'annexe K comprend les tableaux applicables au seul groupe-pilote. Nous utiliserons ci-après les codes suivants pour désigner les sujets faisant partie du groupe-pilote et des quatre groupes témoins:

Groupe et code	Cours
1) (témoin) comp.	Cours de composition anglaise
2) (témoin) litt.	Cours de littérature anglaise
3) (témoin) lec.eff.	Cours de lecture efficace
4) (témoin) P.L.C.	Programme de lecture du collège
5) (témoin) l.part.	Etudiants recevant des leçons particulières au centre d'apprentissage

Dans la présente étude, il se trouvait quinze mesures sous l'angle desquelles il était possible de trouver des différences significatives entre les groupes ou les sexes. Les tests post hoc ont montré que, à l'étape des pré-tests, peu de différences entre les groupes étaient significatives, sous le rapport de quelque mesure que ce soit. Toutefois, à l'étape des post-tests, il y avait des

différences significatives sous le rapport des mesures suivantes:

Study habits Checklist - note brute

Study Habits Checklist - rang du décile

Essai

Survey of Study Habits and Attitudes - toutes les sous-échelles

Respect des délais
Méthode de travail
Habitudes d'étude
Acceptation du professeur
Acceptation de l'enseignement
Attitude devant l'étude
Orientation scolaire

Il n'existe aucune tendance d'un semestre à l'autre, bien que les plus grandes différences significatives aient été constatées dans le semestre d'automne. Nous traiterons séparément de chaque variable ayant permis de constater une différence significative, et nous n'en traiterons que pour le semestre au cours duquel une interaction a produit des différences significatives.

Study Habits Checklist - note brute et rang du décile. Pour les sujets du premier semestre, l'interaction entre l'épreuve et le groupe fut significative aussi bien pour la note brute que pour le rang du décile, soit, respectivement, ($F(4,95) = 11.50$, $p<0.01$) et ($F(4,95) = 13.73$, $p<0.01$). Les tests post hoc ont montré que, à l'étape des post-tests, les sujets ayant suivi le programme de lecture du collège ont obtenu des notes significativement plus élevées que celles des sujets de tous les autres groupes. Ceux qui

étaient inscrits au cours de lecture efficace, au programme de lecture du collège et à des leçons particulières ont eu des notes significativement plus élevées aux post-tests qu'aux pré-tests. Aux post-tests encore, ceux qui suivaient le cours de composition ont eu des notes significativement plus basses que les sujets inscrits au cours de littérature. Le tableau des moyennes, pour l'interaction entre les habitudes d'étude et la note brute, se trouve à l'annexe J, Tableau 10; pour l'interaction entre les habitudes d'étude et le rang du décile, à la même annexe, Tableau 12.

Dans le cas des sujets du second semestre, les résultats sont similaires en ce qui concerne l'interaction entre les habitudes d'étude et la note brute. L'interaction entre l'épreuve et le groupe était significative ($F(4,128) = 3.41$, $p<0.01$). Les tests post hoc ont montré que les sujets inscrits au programme de lecture du collège et aux leçons particulières ont obtenu des notes significativement plus élevées à l'étape des post-tests. Ceux qui étaient inscrits au cours de littérature ont obtenu, aux pré-tests aussi bien qu'aux post-tests, des notes significativement plus élevées que celles des sujets inscrits au cours de lecture efficace et au programme de lecture du collège. Le tableau des moyennes, pour cette interaction, se trouve à l'annexe J, Tableau 11.

Pour ces mêmes sujets, le rang du décile, pour la *Study Habits Checklist*, montrait une interaction significative entre l'épreuve et

et le groupe ($F(4,128) = 2.83$, $p<C.05$). Les tests post hoc ont montré que, à l'étape des post-tests, les sujets inscrits au cours de lecture efficace ont eu des notes moins élevées que celles des sujets inscrits au cours de littérature et au programme de lecture du collège. Seuls ceux qui étaient inscrits au cours de littérature et au programme de lecture ont eu des notes significativement plus élevées aux post-tests. Le tableau des moyennes, pour cette interaction, se trouve à l'annexe J, Tableau 13.

Essai. En ce qui concerne cette variable, il n'y eut, chez les sujets du premier semestre, qu'une interaction faiblement significative entre l'épreuve et le groupe ($F(4,95) = 2.21$, $p<0.07$). Les tests post hoc ont montré que, aux pré-tests aussi bien qu'aux post-tests, les sujets inscrits au cours de lecture efficace ont eu des notes significativement plus élevées que celles des sujets de tous les autres groupes. Par contre, les notes des sujets inscrits au cours de composition étaient plus basses que celles des sujets de tous les autres groupes. Seuls les sujets inscrits au cours de lecture efficace et au programme de lecture du collège ont eu des notes significativement plus élevées aux post-tests qu'aux pré-tests. Le tableau des moyennes, pour cette interaction, se trouve à l'annexe J, Tableau 14.

Survey of Study Habits and Attitudes, respect des délais. Pour les sujets du semestre d'automne, il y eut, sous le rapport de cette variable, une interaction significative entre l'épreuve et le

groupe (F(4,95) = 8.04, p<0.01 et une interaction faiblement significative entre le groupe et le sexe (F(4,95) =2.27 p<0.06). Voici ce que révèlent les tests post hoc:

PRÉ-TESTS

comp.fém.		comp.masc.
lit.fém.		P.L.C.fém.
l.part.fém.	ont obtenu des notes	
	significativement plus	
litt.fém.	élevées que	lec.eff.masc. et fém.
		litt.masc.
		P.L.C.masc
		l.part.masc.

POST-TESTS

P.L.C.masc. et fém.	ont obtenu des notes	comp.masc. et fém.
litt.fém.	significativement plus	litt.masc.
	élevées que	l.part.masc.

Les sujets inscrits au programme de lecture du collège ont fait d'importants progrès entre les pré-tests et les post-tests. Le tableau des moyennes, pour cette interaction, se trouve à l'annexe J, Tableau 15.

<u>*Survey of Study Habits and Attitudes*, méthode de travail</u>. Sous le rapport de cette variable, il y eut pour les sujets du premier semestre une interaction significative entre l'épreuve et le sexe (F(1,95 = 6.60, p<0.01), de même qu'entre l'épreuve et le groupe (F(4,95) = 12.65, p<0.01), et entre l'épreuve, le sexe et le groupe (F(4,95) = 12.65, p<0.05). Voici ce que révèlent les tests post hoc:

PRÉ-TESTS

litt.masc. et fém. lec.eff.masc. comp.fém.	ont obtenu des notes significativement plus élevées que	P.L.C.masc. lec.eff.fém.
litt.fém.		comp.masc. P.L.C.fém. l.part.masc.

POST-TESTS

litt. fém. P.L.C.fém.		comp.masc. lec.eff.masc. et fém. l.part.masc.
P.L.C.masc.	ont obtenu des notes significativement plus élevées que	comp.masc. et fém. l.part.masc.
litt.masc. l.part.fém.		comp.masc. l.part.masc.
lec.eff.masc. et fém.		l.part.masc.

Il y eut des différences significatives entre les pré-tests et les post-tests, dans le cas des sujets inscrits au programme de lecture du collège et dans celui des sujets fém. ayant reçu des leçons particulières. En effet, les notes de sujets de ces deux groupes se sont accrues de façon importante. Par contre, dans le cas des sujets fém. inscrits en composition et dans celui des sujets masc. ayant reçu des leçons particulières, les notes ont baissé de façon significative. Le tableau des moyennes pour cette interaction, se trouve à l'annexe J, Tableau 16.

Survey of Study Habits and Attitudes, habitudes d'étude. Pour les sujets du semestre d'automne, il y eut, en ce qui concerne cette variable, une interaction significative entre l'épreuve et le

groupe ($F(4,95 = 11.75$, $p<0.01$), de même qu'entre l'épreuve, le sexe et le groupe ($F(4,95) = 2.41$, $p<0.05$). Voici ce que révèlent les tests post hoc:

PRÉ-TESTS

litt.fém.	ont obtenu des notes significativement plus élevées que	comp.masc. litt.masc. lec.eff.masc. P.L.C.masc. et fém. l.part.masc.
l.part.fém.		comp.masc. lec.eff.fém. P.L.C.masc. et fém.
comp.fém.		P.L.C.fém.

POST-TESTS

litt.fém. P.L.C.fém.	ont obtenu des notes significativement plus élevées que	comp.masc. et fém. litt.masc. lec.eff.masc. et fém. l.part.masc.
P.L.C.masc.		comp.masc. et fém. lec.eff.fém. l.part.masc.
litt.masc. l.part.fém.		comp.masc. l.part.masc.
lec.eff.fém.		l.part.masc.

Les différences entre les pré-tests et les post-tests étaient significativement plus faibles dans le cas des sujets des deux sexes inscrits en composition. Cependant, en ce qui concerne la présente variable, les sujets inscrits au programme de lecture du collège forment le groupe qui, après avoir détenu la plus faible note, a atteint la plus élevée. Le tableau des moyennes, pour cette interaction, se

trouve à l'annexe J, Tableau 17.

Survey of Study Habits and Attitudes, acceptation du professeur. Dans le cas des sujets du semestre d'automne, il y eut, en ce qui concerne cette variable, une interaction significative entre l'épreuve et le groupe ($F(4,95) = 3.65$, $p<0.01$). Les tests post hoc ont montré que, à l'étape des pré-tests, les sujets inscrits au cours de composition ont eu des notes plus faibles que celles des sujets de tous les autres groupes, pour ce qui est de cette variable. A l'étape des post-tests, ces mêmes sujets ont encore eu des notes plus faibles que celles des sujets de tous les autres groupes, cependant que les sujets inscrits au programme de lecture du collège obtenaient des notes plus élevées que celles des sujets de tous les autres groupes. Ce sont ces derniers sujets (P.L.C.) qui ont fait les gains les plus importants. Le tableau des moyennes, pour cette interaction, se trouve à l'annexe J, Tableau 18.

Survey of Study Habits and Attitudes, acceptation de l'enseignement. Dans le cas des sujets du semestre d'automne, il y eut, en ce qui concerne cette variable, une interaction significative entre l'épreuve et le groupe ($F(4,95) = 5.29$, $p<0.01$). Les tests post hoc ont montré que, à l'étape des pré-tests, il n'y avait pas de différence entre les groupes. Cependant, les sujets inscrits au programme de lecture du collège ont obtenu des notes significativement plus élevées aux post-tests qu'aux pré-tests. Ce sont les sujets inscrits en composition

qui ont eu les plus faibles notes. Le tableau des moyennes, pour cette interaction, se trouve à l'annexe J, Tableau 19.

Survey of Study Habits and Attitudes, attitude devant l'étude. Dans le cas des sujets du semestre d'automne, il y eut, en ce qui concerne cette variable, une interaction significative entre l'épreuve et le groupe (F(4,95) = 5.56, p<0.01). Les tests post hoc ont montré que, à l'étape des pré-tests, il n'y avait pas de différence entre les groupes. Cependant, les sujets inscrits au programme de lecture du collège ont fait des gains significatifs entre les pré-tests et les post-tests, et obtenu des notes plus élevées que celles des sujets de tous les autres groupes. Les notes les plus faibles étaient celles des sujets inscrits au cours de composition. Le tableau des moyennes, pour cette interaction, se trouve à l'annexe J, Tableau 20.

Survey of Study Habits and Attitudes, orientation scolaire. Pour les sujets du semestre d'automne, il y eut, en ce qui concerne cette variable, une interaction significative entre l'épreuve et le groupe (F(4,95) = C.59, p<0.01). Les tests post hoc ont montré que, à l'étape des pré-tests, il n'y avait pas de différence entre les groupes. Cependant, les sujets inscrits au programme de lecture du collège ont, encore une fois, obtenu des notes significativement plus élevées aux post-tests qu'aux pré-tests, et leurs notes étaient significativement plus élevées que celles des sujets de tous les autres groupes. Les notes les plus faibles étaient celles des sujets inscrits au cours de

composition. Le tableau des moyennes, pour cette interaction, se trouve à l'annexe J, Tableau 21.

Des corrélations ont été effectuées entre les gains et les notes obtenues aux pré-tests, l'attitude devant l'étude aux pré-tests et le nombre d'heures de leçons particulières, afin de déterminer si des différences entre les groupes, en ce qui concerne ces dernières notes, auraient pu contredire les conclusions du traitement des résultats. Il n'y avait cependant, entre ces gains et les notes obtenues aux tests, aucune relation ferme. Une analyse de covariance tenant compte de ces notes a produit des résultats similaires à ceux de l'analyse de variance.

Résultats de l'expérience

Pour les semestres d'automne et d'hiver, le groupe-pilote fut soumis à des analyses visant à déterminer s'il existait des différences entre ces sous-groupes, selon la discipline dans laquelle étaient données les leçons particulières. Les trois sous-groupes comprenaient des sujets ayant reçu de telles leçons 1) en langue anglaise (ci-après, lang.), 2) en mathématiques et 3) en sciences. Les différences entre les groupes étaient significatives dans le cas de presque toutes les variables. Il sera traité séparément de chacune de ces dernières, et nous indiquerons en quel semestre les différences significatives furent constatées. Le tableau 3 à la page 58, indique combien chaque sous-groupe comprend de sujets,

selon le sexe. Les tableaux des moyennes, pour les interactions significatives, se trouvent à l'annexe K.

Study Habits Checklist, note brute et rang du décile. Pour les sujets du second semestre, il y eut, dans le cas de ces deux variables, une interaction significative entre le groupe, le sexe et l'épreuve pré/post (F(2.30) = 7.35, p 0.01) et (F(2,30) = 5.39, p 0.01), respectivement. Les tests post hoc ont montré l'existence des interactions significatives suivantes, à l'étape des pré-tests:

PRÉ-TESTS - NOTE BRUTE

lang.masc.	ont obtenu des notes significativement moins élevées que	sciences masc. et fém. lang.fém. math.fém.
math.fém. sciences fém.		sciences masc.

PRÉ-TESTS - RANG DU DECILE

sciences masc.	ont obtenu des notes significativement moins élevées que	masc. et fém. tous les autres groupes

Les sujets masc. ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise et en mathématiques ont fait des gains significatifs entre les pré-tests et les post-tests, en ce qui concerne la note brute, et les sujets masc. ayant reçu des leçons particulières en mathématiques en ont fait autant, en ce qui concerne le rang du décile. Aux post-tests, les sujets masc. ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise ont également eu des notes plus

faibles, en ce qui concerne la note brute, que les sujets fém. du même sous-groupe et que les sujets masc. ayant reçu des leçons particulières en mathématiques. Les moyennes, pour ces interactions, se trouvent au Tableau 22, dans le cas de la note brute, et au Tableau 23, dans celui du rang du décile.

Self-Concept Scale, moi perçu. Pour les sujets du semestre d'automne, il y eut, en ce qui concerne cette variable, une interaction significative entre le cours prescrit (cf tableau 2) et le groupe ($F(2,20) = 7.08$, $p<0.01$). Les tests post hoc ont montré que, à l'étape des pré-tests, les sujets ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise ont eu des notes significativement plus faibles que celles des sujets ayant reçu de telles leçons en mathématiques et en sciences. Les moyennes, pour cette interaction, se trouve au Tableau 24.

Diagnostic Reading Test. Pour les sujets du premier semestre, il y eut, en ce qui concerne cette variable, une interaction significative entre le groupe et le cours ($F(2,20) = 6.57$, $p<0.01$). Les tests post hoc ont montré que, à l'étape des pré-tests, les sujets ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise ont eu des notes significativement plus faibles que celles de- sujets ayant reçu de telles leçons en mathématiques et en sciences. Les moyennes, pour cette interaction, se trouvent au Tableau 25.

Pour les sujets du second semestre, les résultats étaient

similaires (F(2,30) = 7.89, p<0.01). Les tests post hoc ont montré que, à l'étape des pré-tests, les sujets ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise ont eu des notes significativement plus faibles que celles des sujets ayant reçu de telles leçons en mathématiques et en sciences. Les moyennes, pour cette interaction, se trouvent au Tableau 26.

College English Placement Test. Pour les sujets du premier semestre, il n'y eut, en ce qui concerne cette variable, qu'une interaction peu significative entre le groupe et le cours, à l'étape des prétests (F(2,20) = 3.14, p<0.01). Les tests post hoc ont montré que les sujets ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise ont eu des notes significativement plus basses que celles des sujets ayant reçu de telles leçons en mathématiques et en sciences. Les moyennes, pour cette interaction, se trouvent au Tableau 27.

Pour les sujets du second semestre, les résultats sont similaires (F(2,30) = 5.93, p<0.01). Les tests post hoc ont montré que, à l'étape des pré-tests, il y avait une interaction significative entre le groupe et le cours prescrit. Ceux qui ont reçu des leçons particulières en langue anglaise ont eu des notes significativement plus basses que celles des sujets ayant reçu de telles leçons en mathématiques et en sciences. Les moyennes, pour cette interaction, se trouvent au Tableau 28.

Essai. Pour les sujets des premier et second semestres, il y eut, en ce qui concerne cette variable, une interaction significative entre le groupe et le cours prescrit à l'étape des pré-tests: ($F(2,20) = 4.58$, $p<0.03$) et ($F(2,30) = 3.31$, $p<0.05$), respectivement. Dans les deux semestres, les sujets ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise ont eu des notes significativement plus faibles que celles des sujets ayant reçu de telles leçons en mathématiques et en sciences. Les moyennes se trouvent au Tableau 29, pour le semestre d'automne, et au Tableau 30, pour le semestre d'hiver.

Survey of Study Habits and Attitudes, méthode de travail. Pour les sujets des deux semestres, il y eut, en ce qui concerne cette variable, une interaction significative à l'épreuve pré-test: ($F(2,20) = 3.89$, $p<0.04$) et ($F(2,30) = 9.01$, $p<0.01$) pour les semestres d'automne et d'hiver, respectivement. Les test post hoc ont montré que les sujets ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise ont eu des notes significativement plus basses que celles des sujets ayant reçu de telles leçons en mathématiques et en sciences. Pour les sujets du semestre d'automne, il y eut, à l'étape des post-tests, une interaction significative entre le groupe, le sexe et l'épreuve pré/post ($F(1,20) = 10.42$, $p<0.01$). Les tests post hoc ont montré que, globalement, les sujets fém. ont eu des notes significativement plus élevées que les sujets masc., les notes de ces dernier allant jusqu'à baisser. Les moyennes, pour cette interaction,

se trouvent au Tableau 31, dans le cas du semestre d'automne, et au Tableau 32, dans le cas du semestre d'hiver.

Survey of Study Habits and Attitudes, habitudes d'étude. Pour les sujets du semestre d'automne, il y eut, en ce qui concerne cette variable, une interaction significative entre le groupe et le sexe, à l'épreuve pré/post ($F(1,20) = 7.50$, $p<0.01$); au second semestre, il y eut interaction significative entre le sexe et le groupe ($F(2,30) = 3.61$, $p<0.04$). En ce qui concerne le semestre d'automne, les tests ont montré que, à l'étape des post-tests, les sujets fém. ont eu des notes significativement plus élevées que les sujets masc.; en ce qui concerne le second semestre, ils ont montré que, aux épreuves pré-test, les sujets masc. ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise ont obtenu des notes significativement plus basses que celles des sujets ayant reçu de telles leçons en mathématiques et en sciences. Les moyennes relatives à cette interaction se trouvent au Tableau 33, dans le cas du semestre d'automne, et au Tableau 34, dans le cas du semestre d'hiver.

Survey of Study Habits and Attitudes, acceptation du professeur, acceptation de l'enseignement, attitude devant l'étude et orientation scolaire. Pour les sujets du semestre d'automne, il y eut, en ce qui concerne ces quatre variables, un écart significatif entre les résultats aux pré-tests et aux post-tests, de même qu'une interaction entre le groupe et le sexe ($F(1,20) = 5.84$, $p<0.03$), ($F(1,20) = 4.33$, $p<0.05$), ($F(1,20) = 6.03$, $p<0.02$) et ($F(1,20) = 6.85$, $p<0.02$),

respectivement. Dans tous les cas, les tests post hoc ont montré que, pour chacune de ces variables, les sujets fém. ont eu des notes significativement plué élevées que les sujets masc. Il n'y avait pas de différence frappante entre les groupes. Les moyennes relatives à cette interaction se trouvent au Tableau 35.

Pour le semestre d'hiver, les résultats ne sont pas similaires pour les quatre variables. Il n'y avait pas de différences apparentes selon le sexe. Les tests post hoc ont montré qu'il y avait des différences apparentes entre les groupes à l'épreuve pré-test, pour ce qui est de l'acceptation de l'enseignement et de l'orientation scolaire. Dans le cas de la première de ces variables, les sujets ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise ont obtenu, à l'étape des pré-tests, des notes significativement plus faibles que celles des sujets ayant reçu de telles leçons en sciences ($F(2,30) = 4.62$, $p<0.02$). Dans le cas de l'orientation scolaire, les tests post hoc ont montré que, à l'étape des pré-tests, les sujets ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise ont obtenu des notes significativement plus faibles que celles des sujets ayant reçu de telles leçons en mathématiques et en sciences ($F(2,30) = 4.08$, $p<0.03$). Les moyennes relatives à cette interaction se trouvent au Tableau 36.

RÉFLEXIONS ET CONCLUSION

Au cours de l'expérience menée au *Champlain College*, campus de Saint-Lambert, nous avons utilisé les résultats obtenus par les étudiants aux pré-tests et post-tests comme principal critère d'évaluation du centre d'apprentissage. Cette méthode suit les recommandations de Maxwell (1979, p. 192), qui estime que l'on ne saurait évaluer sérieusement une quelconque recherche subventionnée sans utiliser des tests standardisés, avant et après l'expérience.

La plupart des recherches publiées à ce jour décrivent les progrès des étudiants dans un domaine donné, comme la lecture, mais un tel progrès n'est évalué qu'au moyen d'un test unique (Cross, 1976). Des spécialistes reconnus pour la qualité de leurs recherches sur l'enseignement, comme Cross (1976), Roueche et Snow (1977) et Maxwell (1979), soulignent que le progrès de l'élève doit être confirmé par les résultats qu'il obtient à une batterie de tests, plutôt qu'à un seul. Par ailleurs, aucune recherche actuelle connue ne fait état d'une étude de contrôle intégrant une batterie de tests pour évaluer l'efficacité d'un centre d'apprentissage. Le présent

rapport relate donc ce qui nous semble constituer la première tentative d'évaluation systématique de cette nature, au moyen de groupes témoins et d'un groupe-pilote.

L'expérience partait de l'hypothèse que les élèves bénéficiant de leçons particulières au centre d'apprentissage obtiendraient un rendement significativement supérieur à celui des élèves des groupes témoins, pour les cinq tests standardisés auxquels tous les groupes étaient soumis, au début et à la fin de chaque semestre. Cette hypothèse nous semblait justifiée par le caractère individualisé des cours palliatifs, et l'on prévoyait que les élèves plus faibles tireraient plus de profit de l'atmosphère détendue des leçons particulières (Maxwell, 1979). En outre, les recherches antérieures sur le sujet démontraient que ce type d'enseignement présentait des avantages tant pour les moniteurs que pour leurs élèves (McWhorter et Levy, 1971; Drucker, 1976).

Selon la présente étude, les élèves ayant reçu des leçons particulières n'ont pas accusé d'amélioration significative par rapport aux étudiants des groupes témoins. De plus, aucun groupe ne s'est significativement amélioré par rapport à un autre dans l'ensemble des échelles.

Certaines tendances se dégagent pourtant de l'examen des résultats de l'ensemble des sujets. Ainsi, on remarque que les filles obtiennent des notes supérieures à celles des garçons dans

les variables servant à mesurer les aptitudes à la lecture et à la rédaction, les attitudes devant l'étude et les habitudes d'étude. Ces constatations confirment les recherches (Maccoby, 1966) voulant que les femmes adultes aient plus de dispositions que les hommes pour le verbal, le vocabulaire et la grammaire. Chose certaine, des études ont démontré que, dès leur jeune âge, les filles obtiennent de meilleurs résultats dans les tests de lecture que les garçons (Johnson, 1974). Nous ne disposons d'aucun rapport de recherches sur le rapport entre les habitudes d'étude des garçons et des filles respectivement, mais les normes de la *Study Habits Checklist* indiquent que les filles, en général, décrochent des résultats plus élevés à ce test (Preston et Botel, 1967). Cette tendance correspond à ce que nous avons pu observer dans le groupe-pilote et les groupes témoins.

La recherche portant sur le groupe-pilote et les groupe témoins s'est échelonnée sur deux semestres. Les résultats obtenus au cours de ces deux semestres ne sont pas identiques; ce phénomène peut être attribuable au nombre inégal de sujets à l'intérieur des groupes (voir le Tableau 3). Le choix des sujets retenus pour les groupes témoins s'est fait au hasard, à partir des noms inscrits sur les listes de classe, et a permis d'avoir des groupes égaux de sujets, pour les pré-tests. Mais les sujets ne se sont pas tous présentés aux post-tests, malgré l'avantage que cette séance leur offrait de s'inscrire plus tôt qu'ils n'auraient pu le faire autrement.

Mentionnons ici que la séance de post-test avait lieu à la fin de la session et coïncidait avec la préparation des examens. De plus, cette séance durait quatre heures. Ces facteurs ont entraîné un écart dans le nombre des sujets présents aux pré-tests et aux post-tests dans tous les groupes, notamment ceux du semestre d'hiver, au terme duquel de nombreux étudiants n'avaient pas l'intention de s'inscrire au collège pour l'automne suivant.

Même si aucun des groupes n'a connu d'amélioration significativement plus grande que celle de l'ensemble des autres, sous le rapport de l'ensemble des variables, certaines tendances se dégagent de l'examen des résultats. On remarque, entre autres choses, que les différences entre les groupes, qui étaient peu nombreuses aux pré-tests, étaient plus marquées aux post-tests. Ces différences sont imputables, croyons-nous, au type de cours prescrit à chaque groupe.

Le groupe 1 réunissait des étudiants à qui leurs professeurs avaient demandé de s'inscrire à un cours de composition, à cause des résultats très faibles qu'ils avaient obtenus au *College English Placement Test*. Ce cours d'anglais était d'ailleurs le seul pour lequel l'inscription était obligatoire. On pouvait donc s'attendre à ce que la motivation et le niveau d'aptitudes de ces étudiants soient, somme toute, nettement inférieurs. Tel fut en effet le cas, comme l'indiquent les résultats de l'expérience. Même aux

post-tests, c'est le groupe qui, de tous les groupes, a obtenu le plus faible résultat pour la variable Essai, même si les sujets de ce groupe avaient complété leurs cours de composition.

Ce phénomène confirme les dires des chercheurs qui, à l'instar de Cross (1976), avancent que les cours palliatifs n'apportent qu'une esquisse de solution aux problèmes que pose l'étudiant sous-préparé et non motivé. Il est intéressant de noter que les sujets masc. du groupe 1 ont moins bien réussi que les sujets fém., en ce qui concerne la variable Essai. Cela rappelle les résultats exposés plus haut, pour la population. Les sujets masc. du groupe 1 ont constitué le groupe le plus faible pour la plupart des variables et pour les deux semestres. Leurs notes, aux tests visant à mesurer leurs habitudes d'étude et leurs attitudes devant l'étude, sont constamment inférieures à celles des sujets de tous les autres groupes.

Les sujets du groupe témoin 2 ont obtenu, au *College English Placement Test* et à l'épreuve de rédaction (Essai), des résultats assez satisfaisants pour pouvoir s'inscrire au cours de littérature de leur choix. On pouvait donc s'attendre, comme l'indiquent d'ailleurs les résultats de l'expérience, que ce groupe réussirait mieux les tests que ne l'avait fait le premier groupe. Et encore ici, les sujets fém. de ce groupe et, d'ailleurs, de la plupart des autres groupes, ont obtenu de meilleurs résultats que les sujets masc., pour ce qui est de la *Study Habits Checklist* et de la *Survey of*

Study Habits and Attitudes. L'ensemble du groupe a démontré de nets progrès entre les pré-tests et les post-tests, pour la variable Essai. Comme leur cours de littérature comporte la rédaction de cinq essais, on pouvait donc s'attendre à ce que l'aptitude à la rédaction s'améliore de façon significative, en ce qui concerne les sujets de ce groupe.

Les sujets du groupe 3, inscrits au cours de lecture efficace, se sont appliqués durant tout le semestre à développer leurs aptitudes à la lecture et à la rédaction, et à améliorer leurs habitudes d'étude. Pour ce qui est de la *Study Habits Checklist*, qui sert à évaluer les aptitudes à l'étude, ces sujets ont réalisé des progrès significatifs entre les pré-tests et les post-tests. Si on considère cette dernière variable, les progrès des sujets de ce groupe diffèrent significativement de ceux des sujets inscrits aux cours de composition et de littérature. On pouvait s'attendre à ce que les sujets du groupe 3 obtiennent une meilleure note à la *Study Habits Checklist*, puisque ce test sert justement à évaluer les divers comportements auxquels les sujets apprennent à recourir au cours de lecture efficace et en toute autre discipline. Le fait que les résultats des sujets de ce groupe aient également été significativement supérieurs pour la variable Essai pourrait être partiellement expliqué par l'influence du professeur. Ce dernier, en effet, a concentré ses leçons sur la rédaction, en se servant des manuels des étudiants pour leur montrer comment structurer un texte.

Les sujets inscrits au programme de lecture du collège formaient le groupe 4. Ces sujets se sont inscrits de leur plein gré à deux cours: lecture efficace et développement de l'aptitude à l'étude. Ils totalisaient donc 90 heures de cours portant principalement sur le développement des aptitudes à la rédaction et à l'étude. On proposait à ces sujets d'appliquer ces nouvelles connaissances à leurs autres cours et on les y encourageait en leur accordant des crédits applicables au programme de lecture du collège. On s'appliquait aussi à améliorer la perception de soi de ces étudiants, tant sur le plan de leurs études proprement dites que sur le plan des leçons particulières qu'ils devaient donner à des élèves de niveau secondaire, à raison de dix séances d'une heure, pour un semestre.

Puisque les aptitudes développées dans ces cours correspondent à celles qu'évaluent les tests standardisés, on pouvait s'attendre à ce que ce groupe démontre des progrès supérieurs à ceux des autres groupes, entre les pré-tests et les post-tests. Tel fut le cas, pour les deux semestres. Les sujets de ce groupe ont effectivement connu une amélioration significative sous le rapport de toutes les variables à l'égard desquelles il y avait des interactions significatives entre les groupes, soit la *Study Habits Checklist*, l'Essai, les *Study Habits and Attitudes Scales* et la *Survey of Study Habits and Attitudes*.

L'analyse des résultats du groupe-pilote démontre l'absence de

différence significative entre ce groupe dans son ensemble et les groupes témoins. Il est cependant encourageant de constater que les sujets du groupe 5 ont réalisé des progrès, entre les pré-tests et les post-tests, pour ce qui est de la *Study Habits Checklist* (note brute ET décile), pour les deux semestres.

Les résultats du groupe-pilote ont ensuite été analysés afin d'établir s'il y avait des différences entre les sous-groupes, selon la discipline sur laquelle portaient les leçons particulières, soit la langue anglaise, les mathématiques et les sciences.

On se rappellera que les sujets de ce groupe pouvaient se présenter d'eux-mêmes au centre d'apprentissage, ou y être référés par leurs professeurs. Or, la majorité de ceux qui ont reçu des leçons particulières en langue anglaise ont été référés au centre par leurs professeurs, alors que ceux qui ont reçu de telles leçons en mathématiques et en sciences s'y présentaient habituellement de leur propre chef. La motivation est souvent beaucoup plus forte lorsque les étudiants recherchent eux-mêmes de l'aide et consentent librement à y consacrer du temps. Ce facteur ressort clairement des résultats des pré-tests. Les sujets ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise ont constamment obtenu des résultats significativement inférieurs, dans toutes les échelles, à ceux de leurs collègues recevant des leçons particulières en mathématiques et en sciences. Cette observation vaut pour les deux semestres. De plus, ici encore,

on remarque que ce sont les sujets masc. ayant reçu des leçons particulières en langue anglaise qui constituaient le sous-groupe le plus faible du groupe-pilote, comme ils étaient aussi les plus faibles par rapport aux groupes témoins.

On constate des écarts entre les sujets masc. et les sujets fém. pour les sept échelles de la *Survey of Study Habits and Attitudes*. Les sujets fém. dans les groupes témoins et dans la population elle-même, ont obtenu de meilleurs résultats que les sujets masc., dans les pré-tests et les post-tests. Pour ce qui est de l'échelle "méthode de travail" mesurée par les tests de la session d'automne, on remarque non seulement une absence de progrès, mais une régression, chez les sujets de sexe masculin.

Les résultats des sujets du groupe-pilote étaient assez prévisibles. En dépit de l'attention individuelle dont ils étaient l'objet, ils n'ont pu travailler avec leurs moniteurs que huit heures en moyenne, au cours d'un semestre de quinze semaines. Cela contraste fortement avec les quarante-cinq heures de cours reçues, en classe, par les étudiants inscrits en composition, en littérature et en lecture efficace, ainsi qu'avec les quatre-vingt-dix heures de cours (en classe) dont ont bénéficié les étudiants inscrits au programme de lecture du collège, qui devaient, en plus, donner dix heures de leçons particulières.

Dans le cadre de notre expérience, il faut mentionner que les sujets qui ont reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, particulièrement en mathématiques et en sciences, éprouvaient un urgent besoin d'aide. A cause du manque de temps, les moniteurs se sont concentrés sur le contenu de manuels bien précis, plutôt que sur le développement d'aptitudes générales à la lecture, à la rédaction et à l'étude. Or, les tests standardisés servant à évaluer le centre d'apprentissage étaient conçus pour mesurer les progrès accomplis sous le rapport de ces trois types d'aptitudes de base, mais ne pouvaient tenir compte des progrès réalisés dans les matières mêmes qui étaient à l'étude. Etant donné la fiabilité des tests standardisés, on pourrait supposer qu'ils donnent sensiblement les mêmes résultats s'ils sont administrés à peu d'intervalle, sauf si les aptitudes qu'ils doivent évaluer ont effectivement fait l'objet d'un travail de la part du sujet. C'est probablement ce qui explique les gains substantiels des étudiants ayant suivi le cours de lecture efficace et le programme de lecture du collège (ces cours favorisaient le développement de ces aptitudes), si on les compare aux gains des étudiants ayant suivi des leçons particulières au centre d'apprentissage.

Les tests standardisés connaissent donc des limites, dès lors qu'il s'agit de mesurer les progrès accomplis grâce aux programmes d'enseignement individualisé (Maxwell, 1979, p. 191). Avec leurs moniteurs, les étudiants travaillent à acquérir différentes aptitudes,

à différents niveaux et à des rythmes différents. Pour mesurer avec justesse le progrès accompli dans une discipline donnée, il faudrait donc ajouter à la batterie de tests des pré-tests et des post-tests diagnostiques portant précisément sur cette discipline, ces tests étant adaptés expressément au programme de leçons particulières. En admettant que l'on se serve de tels tests en vue d'une évaluation, encore faudrait-il en déterminer la validité et la fiabilité. La nature même des cours individualisés entraînerait la nécessité de concevoir des tests diagnostiques également individualisés, mais ce serait là une tâche impossible.

Plusieurs chercheurs, dont Cross (1976), Roueche et Snow (1977) et Maxwell (1979), ont déploré le fait que les étudiants ayant reçu des cours palliatifs n'aient que rarement fait l'objet de suivis. Roueche et Snow (1977) soutiennent qu'on peut juger du succès des cours palliatifs au moyen de deux critères essentiels: la majorité des étudiants les suit fidèlement et se rend jusqu'à la fin du programme prévu (p. 78). Ils soutiennent également qu'on ne saurait déterminer le succès d'un programme d'études palliatives ou de formation d'appoint sans tenir compte de ces deux critères.

Cross affirme que "... 'l'efficacité' relative de l'enseignement palliatif dépend des critères selon lesquels on l'évalue" (p. 36). Robinson (1950, p. 83), cité par Cross (1976, p. 37), est d'avis que "l'amélioration du rendement scolaire constitue la condition essentielle

du succès des cours d'appoint. (...) En fin de compte, l'enseignement palliatif doit inéluctablement être jugé selon ce seul critère." Maxwell (1979) affirme également que la note qu'obtient un étudiant, au terme d'un cours ou d'un programme donné, peut témoigner beaucoup plus fidèlement de la mesure dans laquelle il a vraiment acquis certaines aptitudes, plutôt que simplement appris à les connaître (p. 304).

A partir de ces considérations, on constate que les données longitudinales sur le rendement scolaire de l'étudiant traduisent mieux ses progrès que ne le fait une batterie de tests standardisés, administrés avant et après l'expérience, sur une courte période.

Il faut donc se demander s'il est juste de se servir des tests d'aptitudes à la lecture, à la rédaction et à l'étude comme principal critère d'évaluation du programme d'enseignement individualisé du *Champlain Regional College*, campus de Saint-Lambert.

En vue d'approfondir les recherches sur lesquelles s'appuie le présent rapport, et pour évaluer avec plus de précision le degré d'apprentissage de nos étudiants, nous estimons qu'il nous faut pouvoir recueillir des données longitudinales suivantes, sur les sujets recevant des leçons particulières grâce à notre centre d'apprentissage:

1. L'étudiant inscrit au centre d'apprentissage a-t-il poursuivi ses cours jusqu'à la fin du semestre?
2. L'étudiant a-t-il suivi en entier le cours à l'égard duquel il recevait des leçons particulières?
3. L'étudiant a-t-il échoué à ce cours ou a-t-il obtenu la note de passage?
4. Quel était le rapport entre la note finale de l'étudiant et la moyenne de la classe?
5. Y a-t-il un lien entre le nombre d'heures de leçons particulières que l'étudiant a reçues et le rang qu'il occupe dans sa classe, selon la réponse à la question 4?
6. L'étudiant a-t-il choisi de s'inscrire à d'autres cours dans la même discipline?
7. L'étudiant a-t-il choisi de suivre d'autres leçons particulières dans la même discipline, au semestre suivant?
8. L'étudiant a-t-il décidé de changer de programme d'études?
9. L'étudiant a-t-il terminé le programme d'études du collège?
10. L'étudiant a-t-il décidé de prendre des leçons particulières dans d'autres disciplines, dans les semestres suivants?
11. Quel rapport y a-t-il entre les résultats aux tests sur les aptitudes et les attitudes administrés à la Phase I, et les notes de l'étudiant?
12. La perception de soi de l'étudiant a-t-elle évolué?

Nous estimons que les données recueillies à l'occasion d'un

suivi de ce genre permettraient d'évaluer de façon beaucoup plus approfondie l'efficacité des leçons particulières offertes aux étudiants, dans le cadre de notre centre d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Aiken, L. Update on attitudes and other affective variables in learning mathematics. Review of educational research, 1976 46, 2, 293-311.

Allen, V. L. (Ed.). Children as teachers: Theory and research on tutoring. New York: Academic Press, 1976.

Bills, R. G., et al. An index of adjustment and values. Journal of Consulting Psychology, 15, 1951. 254-259.

Bloom, B.S. Mastery learning. In J. H. Block (Ed.), Mastery learning: Theory and practice. New York: Holt, 1971.

Brookover, W. B. et al. Self concept of ability and school achievement. Sociology of Education, 37, 1964, 271-278.

Brown, W. F., and Holtzman, W. H. Survey of Study Habits and Attitudes. New York: The Psychological Corporation, 1965.

Brown, W. F., and Holtzman, W. H. SSHA Manual: Survey of Study Habits and Attitudes. New York: The Psychological Corporation, 1965.

Buros, O. C. The seventh mental measurements year book. New Jersey: The Gryphon Press, 1972.

Coates, L. F. The enigma of the survey section of the Diagnostic Reading Test. In G.B. Schick and M. M. May (Eds.), Multidisciplinary aspects of college-adult reading. Yearbook of the National Reading Conference, 1968, 17 70-78.

Cross, K. P. Accent on learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

The Committee on Diagnostic Reading Test. The Diagnostic Reading Test. Mountain Home, North Carolina, 1974.

The Committee on Diagnostic Reading Tests. Diagnostic Reading Tests: Norms. Mountain Home, North Carolina, 1974.

Drucker, R. P. Report on the peer-tutoring program for women and minority freshmen in the sciences and mathematics. Berkeley: Student Learning Centre, University of California, 1976.

Duncan P. H. Six roles and reading instruction: A critique of related research. In W. D. Miller and G. H. McNinch (Eds.), Reflections and investigations on reading. Yearbook of the National Reading Conference, 1976, 25, 52-62.

Farr, R. Reading: What can be measured? Newark, Delaware: International Reading Association, 1969.

Gartner, A., et al. Children teaching children: Learning by teaching. New York: Harper and Row, 1971.

Godshalk, F. I, Swineford, F. and Coffman. The measurement of writing ability. New York: College Entrance Examination Board, 1966.

Harrison, G. V. The effects of trained and untrained student tutors on the criterion performance of disadvantaged first-graders. Paper presented at the annual meeting of the California Educational Research Association, Los Angeles, California, March 1969.

Hasse, A. M., et al. Measurement of college students' self-concept: A pilot study. In W. D. Miller and G. H McNinch (Eds.), Reflections and investigations on reading. Yearbook of the National Reading Conference, 1976, 25, 52-62.

Haugh, O. M., and Brown, J. I. College English Placement Test. Boston: Houghton-Mifflin, 1969.

Haugh, O. M., and Brown, J. I. College English Placement Test: Manual for administrators and examiners. Boston: Houghton-Mifflin, 1967.

Hedges, L. V., et al. The effects of peer tutoring on medical admissions test scores. OASIS Research Report No. 5, San Diego: Office of Academic Support and Instructional Services, University of California, 1976.

Hoover, R. M. Experiments in peer teaching. College Composition and Communication, 1972, 23, 421-423.

Jackson, B., and Van Zoost, B. Self-regulated teaching of others as a means of improving study habits. Journal of Counselling Psychology, 1974, 21, 489-493.

Johnson, D. D. Sex differences in reading across cultures. Reading Research Quarterly, 9, 1973-1974, 7, 67-86.

Keller, F. The Keller plan Handbook. Manlo Park, California: W. A. Benjamin, 1974.

Kerwin-Boudreau, S., and Woodruff, S. A student learning centre: Run by students, for students. Journal of the Association of Canadian Community Colleges, August 1980.

Kerwin-Boudreau, S., and Woodruff, S. Tips for tutoring. Champlain Regional College, St-Lambert, Quebec, December 1979

Kogelman, S., and Warren, J. Mind over math. New York: McGrawhill, 1979.

Lang, J. B. Self-concept and reading achievement - an annoted bibliography. The Reading Teacher, May 1976.

Lovelace, T. L., McKnight, C.K. The effects of reading instruction on calculus students' problem solving. Journal of reading, 23, 4, 1980, 305-308.

Lynch, M. D. et al. Self-concept and reading instruction programs. In W. D. Miller and G. H. McNinch (Eds.). Reflections and investigation on reading. Yearbook of the National Reading Conference, 1976, 25, 198-201.

Maccoby, E. E. (Ed.). The development of sex differences. Stanford University Press. 1966.

Mahoney, M. J., and Thoreson, C. E. Self-control: Power to the person. Monterey, California: Brooks-Cole, 1974.

Maxwell, M. Improving student learning skills. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

Meichenbaum, D. Cognitive behavior modification. New Jersey: General Learning Press, 1974.

McWhorter, K. T., and Levy, J. The influences of a tutorial program upon tutors. Journal of Reading, 1971, 14, 221-224.

Moore, W., Jr. Community college response to the high-risk student: A critical reappraisal. ERIC clearinghouse for Junior colleges, Horizon Series. Washington, D. C.: American Association of Community and Junior Colleges, 1976.

Osgood, C. E. et al. Measurement of meaning. Illinois: University of Illinois Press, 1967.

Preston, R. C., and Botel, M. Study Habits Checklist. Chicago, Illinois: Science Research Associates, 1967.

Preston, R. C. and Botel, M. Administration and interpretation of the Study Habits Checklist. Chicago, Illinois: Science Research Associates, 1967.

Priestley, F. E., and Kerpneck, H. I. Report of Commission on undergraduate studies in English in Canadian universities. Association of Canadian University Teachers of English, December, 1976.

Pumfrey, D. Measuring reading abilities: Concepts, sources and applications. London: Hodder and Stoughton, 1977.

Quandt, I. Self-concept and reading. Newark, Delaware: International Reading Association, 1972.

Rauch, J. Handbook for the volunteer tutor. Newark, Delaware: International Reading Association, 1969.

Robinson, M. A. A note on the evaluation of college remedial reading courses. Journal of Educational Psychology, February 1950, 41, 83-96.

Roueche, J. E., and Pitman, J. C. A modest proposal: Students can learn. San Francisco: Jossey-Bass, 1972.

Roueche, J. E., and Snow, J.J. Overcoming learning problems. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

Scanlon, J. Composition placement testing: Sowing a few truths. CEA Forum. February 1980.

Schreiner, R. (Ed.). Reading Tests and Teachers: A practical guide. Newark, Delaware: International Reading Association, 1979.

Schwartz, G. Program to develop reading efficiency and academic effectiveness in high-risk college students. Department of Education, Province of Quebec, June 1977.

Shaver, J. P. and Nuhn, D. The effectiveness of tutoring underachievers in reading and writing. Journal of Educational Research, 65, 3, 1971.

Snow, J., et al. Tutorial assistance program evaluation. Austin University of Texas, Office of Dean of Students, 1975.

Watanable, C., and Maxwell, M. Patterns of OEP Students' use of the student learning centre's chemistry tutoring program and final grades in freshmen chemistry. Berkeley: Student Learning Centre, University of California, 1975.

Woodruff, S., and Kerwin-Boudreau, S. Addendum: A manual for tutors Champlain Regional College, St-Lambert, Quebec, 1979

Wooley, J. A summary of tutorial services offered by California community colleges. About tutoring, October 1976, 1-7.

Wylie, R. C. The self concept. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1961.

ANNEXE A

Tests standardisés:

- *Diagnostic Reading Tests*
- *College English Placement Test*
- Sujets de rédaction (Essai)
- *Study Habits Checklist*
- *Survey of Study Habits and Attitudes*
- *Self-Concept Scale*

DIAGNOSTIC READING TESTS

SURVEY SECTION: UPPER LEVEL

(From Grade 7 through College Freshman Year)

FORM A

By *The Committee on Diagnostic Reading Tests, Inc.:*
Frances Oralind Triggs, *Chairman;* Robert M. Bear, Dartmouth College;
George D. Spache, University of Florida; Agatha Townsend, Editor;
Arthur E. Traxler, Educational Records Bureau; Frederick L. Westover, University of Alabama.

Do not write in these spaces unless told to do so. Read the general directions below.

Name (Please print clearly) ____
(Last name) (First name) (Middle name)

Grade________ Sex________ Age________ Date of Birth____________________
M or F Yrs. Mos.

School______________________________ Date Today____________________

City________________________________ Teacher______________________

GENERAL DIRECTIONS

THE PURPOSE of this test is to find out how well you can read. There are three parts: General Reading, Vocabulary, and Comprehension. The examiner will tell you when to start and when to stop each part. Be sure to follow instructions exactly. Do not begin any new part until you are told to do so.

Read each question carefully, but do not work too long on any *one* question. You can use any extra time you may have at the end of each part by going back and working on the questions in that part about which you were in doubt. You may not return to a part after the time for that part is over. You may answer questions about which you are not entirely sure, but you should avoid wild guessing.

Before each part of the test you will find directions. These directions explain how you are to record your answers regardless of whether you are recording them on separate answer sheets or in the booklet. The examiner will go over these directions with you in detail before you start the test.

	RAW SCORES	GRADE	PERCENTILES
Score 1a. Rate of Reading (General Reading)			
Score 1b. Story Comprehension (Items 1-20)			
Score 2. Vocabulary (Items 21-60)			
Score 3. Comprehension (Items 1-20 and 61-100)			
Score 4. Total Comprehension (Items 1-100)			

Former Members of the Committee: IVAN A. BOOKER, 1945-1950; A. EASON MONROE, 1945-1950; DANIEL D. FEDER, 1945-1951; CONSTANCE M. McCULLOUGH, 1945-1952

Published and Distributed by *The Committee on Diagnostic Reading Tests, Inc.*
Mountain Home, North Carolina
Copyright 1947 by *The Committee on Diagnostic Reading Tests, Inc.*

Revised 1966—Reprinted, 1966(3)
Distributed by *Science Research Associates, Inc.*
259 East Erie Street, Chicago, Illinois 60611 Reorder No. 7-1421

PART 1: GENERAL READING

DIRECTIONS: This is a test of your skill in general reading. Read the short article in this test in the same way that you ordinarily read any easy, interesting stories or articles. Read as rapidly as you can and still understand what you read. When you finish reading, you will be asked to answer questions on the material you have read.

To start the test, everyone will read together the lines at the bottom of this page. The examiner will read *orally* and you should follow, reading *silently*. When we come to the last word on the page, the examiner will stop, and you will simply turn the page and keep right on reading.

After you have read for several minutes, the examiner will say "Mark."

IF THE ANSWERS ARE TO BE RECORDED IN THIS BOOKLET, put a circle around the word you are reading when the examiner says "Mark." Then go right on reading.

IF THE ANSWERS ARE TO BE RECORDED ON SEPARATE ANSWER SHEETS, you will use the place on the answer sheet labeled "Scores." On the separate *answer sheets* find space 1a under "Scores" and place a check mark there. Note that each line of the reading selection is numbered in the left-hand margin. When the examiner says "Mark," *write the number of the line you are reading in Space* 1a under "Scores" on your *answer sheet*. After you have written this number, go right on reading the article.

When you finish reading you will find printed directions telling you what to do next. DO NOT READ ANY PART OF THE SELECTION MORE THAN ONCE.

If you have any questions about the directions, *ask them now;* if not, wait for the signal to turn to the next page.

THE CROW

If human beings wore wings and feathers, very few of them would be clever enough to be crows. The common crow, whether in the wild state or kept as a pet, is a genius in feathers and an endlessly astonishing bird.

A crow owned by a lady in Stuart, Ohio, was so dainty that he insisted on washing worms before he would eat them. A Staten Island crow not

only could pick pockets but when he found a pocket empty, would swear at his victim and fly away in a huff.

Not all crows can talk. Their individual ability varies greatly in this respect, and probably no crow can talk better if its tongue is split. Certain ones captured when young have been known to learn a hundred words and half as many complete phrases. There are even records of wild crows picking up and using such human expressions as "Giddyap!" and "Whoa!" and "Hey!" which they hear farmers shout in the fields.

When a crow does speak human language, he often gives the impression that he knows the exact meaning of what he is saying. A moonshiner, who had kept a pet crow as a lookout against government agents, was taken to jail. The crow was taken too. The human prisoner gave no trouble, but the bird proved something of a problem. He yelled, "I want water!" when the supply in the cell began to dwindle. Whenever an attractive female visitor passed through the jail corridor, he thrust his neck between the cell bars, stared at the lady, and muttered, "Oh-boy-oh-boy-oh-BOY!"

The common crow, with his three closely related varieties, the Florida crow, southern crow and western crow, is found practically all over our country east of the Rocky Mountains, as well as in sections of the Northwest and along our western coast down to Southern California.

In building their nests, as in everything else, crows prove that they are individualists. Most often the nest, a bulky structure of coarse sticks, twigs, grasses and tree bark, lined with soft rootlets of fur or moss, is in an evergreen, and is about thirty feet from the ground. They often decorate their nests by inserting in them a shiny pebble or glittering pieces of glass.

As crows are always more or less clannish, there are usually a number of nests within a small area, and the occupants exercise their sly mischievousness by stealing each other's nesting materials. When one of the nesters flies off to feed for a while, one of his dark neighbors rushes to the unprotected nest, removes from it the choicest bits of moss and rootlets, and hides them in his own nest. Then, when the thief is absent from his nest for a while, the recently burglarized bird flies over and regains all the stolen goods, plus half a dozen other choice bits. This pilfering is probably a friendly joke, for actually crows are devoted to one another and are bound by a sense of unity that leads them to show each other extraordinary courtesy and understanding.

The young stay in the nest about three weeks, consuming their weight in food every day, and by the time they are ready to leave they look almost like their parents except that their coats have less luster. For several days they practice flight maneuvers and wing drills before the critical elders of the flock. The oldsters show them the lay of the land and teach them the rules of the community of fifty or sixty crows nesting in the neighborhood.

Despite the individualism of its members, a flock is as disciplined as an army. It posts sentinels in a high tree to keep watch while the others feed. It has special flight maneuvers: low, fast and scattering for the mornings; high, slow and single-file for the evenings; forty-five miles per hour in absolute silence when the sentry signals that a man with a gun is coming. When traditional enemies such as owls or foxes are sighted, it is a rule that all flock members must raise a terrific rumpus. Only when the young have been trained in these practices are they ready for adulthood.

The youngsters take advantage of their long apprenticeship to swindle as much free food as possible out of their parents. Although perfectly able to forage for themselves, they pester their elders with loud and piteous cries to be fed. Sometimes the cleverest of the young feign illness in order to sponge on their parents.

Life for crows, as for all other creatures, consists principally of getting enough to eat and avoiding enemies. Crows can and do eat almost anything: wasps, toads, or even poison ivy. They eat so many other things that a list of them takes three pages of fine type in a Department of Agriculture report. Certain items are special favorites, and crows' inventions for getting them are endless.

Hunting for mice, for instance, is tedious, so a crow sometimes rides on the back of a pig that is foraging in the field. When the rooting porker turns up a field mouse, the crow gobbles the mouse and flies off with a mirthful cackle. To get shellfish, which he loves but which his beak is not strong enough to open, a crow picks up a clam or oyster, flies high in the air, and drops the shelled morsel on a rock.

There is no limit to the hunting tricks of the crow, and very little limit to his appetite and digestion. A pet crow belonging to a Long Island naturalist once consumed a pint of house paint and survived.

Crows have a vocabulary, some naturalists believe, of at least twenty-five caw-words for keeping each other posted on doings in the neighborhood. All crows can hear so well that they detect the snap of a twig in the woods more acutely than any other wild creature except a deer. State

and local governments have offered bounties on crows for years, but experts agree that there are more crows in the country today than there were when the Pilgrims landed.

Without serious threat from enemies or starvation, crows are free to spend much of their time in games and practical jokes. One favorite and rowdy game is Waking The Sleepers. On hot noondays they love to fly silently over the countryside, sneaking up on a slumbering rabbit and rapping him sharply on the skull or settling silently on the backs of drowsy cattle and then setting up a sudden uproar that terrifies the cows.

Another sport is Hide and Seek. A young crow leaves the flock, hides in a hollow tree, and loudly sounds the distress caw. The flock rushes to the spot, fails to find him, and flaps away again. The distress caw is again sounded. Back comes the flock, hunts vainly again, and again goes away. This may be repeated a dozen times, after which the young crow pops out of concealment and guffaws. The flock, far from being annoyed, bursts into a hawing and cawing of general merriment.

When a crow has committed an offense against the laws of crowdom, the flock gathers in judgment. The offender perches on a branch at some distance from the rest of the assemblage, while the other crows hold a meeting, lasting sometimes for hours. Then the discussion suddenly ceases, and there is a moment of silence, after which the flock either rises in unison and flaps away about its business or swoops down in a mass dive upon the offender, pecks his eyes out, and buffets him to death.

In autumn the small summer flocks of crows gradually merge together into larger flocks, and presently they make their way to their great winter roosts. These roosts are sometimes 1,500 miles south of the summer feeding grounds. The crow population of a vast roost not far from Baltimore has been calculated to be 230,000. A roost near Arlington National Cemetery has housed 150,000 crows; another at Peru, Nebraska, contained 100,000. These great roosts have been used for centuries; records show that some of them have been occupied by wintering crows since the white man first arrived in this country.

Crows' influence on agriculture is about evenly divided between harm and good. About seventy-two percent of a crow's diet is of vegetables, fruits, and nuts, and about half the vegetable category is corn. The remaining twenty-eight percent is of insects, rodents, and a few odds and ends such as eggs and fledglings of wild birds, poultry chicks, carrion, and reptiles.

Many are the tales told of the amazing doings of pet crows. A crow named Pete that lived in the South in the 1830's was one of the most famous characters that the Bluegrass Country ever produced. Pete was responsible for the introduction of starting bells at race tracks. He was in the habit of frequenting the Georgetown race track, and on the day of a big race, just as the horses were being lined up, Pete created a riotous scene by yelling "Go!"

The knowingness of a crow is not the thought-born "intelligence" of a man. It is rather a thing of natural cunnings and an innate prankish glee. By it the crow is enabled to enjoy life and to hold his own in a hostile world. To all who observe him, the crow is a source of constant surprise.

Turn to the next page.

Read the directions.

Mark the answers according to the directions.

QUESTIONS ON *The Crow*

DIRECTIONS: Read the statement. Choose the answer that agrees with the test selection you have just read, even if you have a different opinion about it.

IF THE ANSWERS ARE TO BE RECORDED IN THIS BOOKLET, place the number of the answer in the parentheses at the right. Study the following example:

Sample: The color of grass is

(1) green (2) blue (3) purple (4) orange . . . . (1)

IF THE ANSWERS ARE TO BE RECORDED ON SEPARATE ANSWER SHEETS, make a *heavy, black, glossy mark* on the answer sheet under the number that agrees with the number of the answer you chose. Use the special pencil which your examiner gave you. Study the following example:

Sample: The color of grass is

(1) green (2) blue (3) purple (4) orange — 1 2 3 4 (space 1 marked)

Notice the space under number one has been marked because the correct answer, green, has that number.

Do NOT go back to the reading selection.

1. Splitting a crow's tongue
   (1) makes it possible for the crow to talk . . . . ( )
   (2) makes no difference in its ability to talk . . . . ( )
   (3) will keep it from learning to talk . . . . ( )
   (4) improves the distinctness of its speech . . . . ( )

2. The story of the crow in the jail illustrates the fact that crows
   (1) are loyal pets . . . . ( )
   (2) make good lookouts . . . . ( )
   (3) can easily adapt to any situation . . . . ( )
   (4) frequently seem to know the meanings of the words they speak . . . . ( )

3. The nest of a crow is usually found
   (1) in a low bush . . . . ( )
   (2) in a tree . . . . ( )
   (3) on a rocky ledge, thirty or forty feet above the ground . . . . ( )
   (4) in a deserted house or barn . . . . ( )

4. Crows frequently
   (1) steal each other's nesting materials . . . . ( )
   (2) lay their eggs in the nests of other birds . . . . ( )
   (3) conceal their nests to prevent other crows from stealing their eggs . . . . ( )
   (4) attack and kill the young in the nests of other crows . . . . ( )

5. Relationships among the crows in each flock are best described as
   (1) independent and unfriendly . . . . ( )
   (2) deceitful and suspicious . . . . ( )
   (3) aggressive and quarrelsome . . . . ( )
   (4) friendly and courteous . . . . ( )

6. A community of crows during the nesting season usually includes
   (1) ten or twelve members..( )
   (2) fifty or sixty members..( )
   (3) four or five hundred members..( )
   (4) several thousand members..( )

7. When the young crows are ready to leave their nests, the adults
   (1) instruct them in the rules of the flock ....( )
   (2) abandon them to forage for themselves ....( )
   (3) try to prevent them from flying away to join other flocks..( )
   (4) hold a meeting and choose the future leader of the flock..( )

8. If in the early evening, you were standing near the night roosting place of a flock of crows, you might expect to see them flying in to roost
   (1) from all directions, singly..( )
   (2) fast and in groups of threes and fours ....( )
   (3) slow and single-file..( )
   (4) at forty-five miles per hour in absolute silence ....( )

9. When crows discover a fox, they usually
   (1) swoop down and attack the animal..( )
   (2) remain absolutely silent until the animal is out of sight..( )
   (3) fly off in all directions, as quietly as possible ....( )
   (4) all start cawing noisily..( )

10. After the young crows have left the nest, they
   (1) frequently refuse to eat unless their food is carefully washed for them..( )
   (2) are extremely independent and insist on getting their own food as early as they possibly can..( )
   (3) try to get their parents to feed them as long as possible..( )
   (4) frequently kill each other unless they are carefully guarded by their parents ....( )

11. A Department of Agriculture report devotes three pages to a list of
   (1) crops which crows damage..( )
   (2) food which crows eat..( )
   (3) materials which crows use for making nests ....( )
   (4) districts in which crows nest..( )

12. The crow is able to open clams and oysters
   (1) with its powerful beak..( )
   (2) by dropping rocks on them..( )
   (3) by dropping them on rocks..( )
   (4) by pounding them with small stones ....( )

13. Experts believe that crows are
   (1) more numerous than ever..( )
   (2) decreasing slowly, but will probably never disappear entirely..( )
   (3) about as numerous today as they were when the Pilgrims landed..( )
   (4) likely to be exterminated in the next twelve years..( )

Go on to the Next Page

14. Crows are said to surpass all other wild creatures except deer in their ability to
    - (1) see .... ( )
    - (2) sense direction .... ( )
    - (3) smell .... ( )
    - (4) hear .... ( )

15. It is believed that crows have a vocabulary of signals of
    - (1) 5 or 6 caws............ ( )
    - (2) about 25 caws............ ( )
    - (3) 70 or 80 caws............ ( )
    - (4) over 100 caws .... ( )

16. Crows spend much of their time
    - (1) fighting .... ( )
    - (2) sleeping .... ( )
    - (3) hiding from their enemies............ ( )
    - (4) playing games .... ( )

17. When a crow is being tried for a violation of a law of the flock
    - (1) he is isolated from the flock............ ( )
    - (2) he acts as his own lawyer and defends himself .... ( )
    - (3) his friends act as his lawyers and defend him .... ( )
    - (4) he sits in the center of the flock carefully guarded by the others............ ( )

18. During the winter months, crows
    - (1) fly south in separate pairs and spend the winter in small groups............ ( )
    - (2) return to long-established winter roosts .... ( )
    - (3) gather in large flocks and spend the winter together in the vicinity of their spring nests............ ( )
    - (4) fly about in pairs wherever they can find food............ ( )

19. Because of his eating habits the influence of the crow upon agriculture is
    - (1) much more harmful than beneficial............ ( )
    - (2) almost entirely beneficial .... ( )
    - (3) about as much harm as good............ ( )
    - (4) much more beneficial than harmful............ ( )

20. A crow is said to be responsible for the introduction of
    - (1) harness bells .... ( )
    - (2) starting bells at race tracks............ ( )
    - (3) blinders on horses............ ( )
    - (4) the Kentucky Derby............ ( )

Wait for the signal before going on.

	SCORE
NUMBER RIGHT: ITEMS 1-20	....

PART 2: VOCABULARY

DIRECTIONS: Each item in this test consists of a definition followed by five words, one of which fits the definition. Work rapidly, but carefully.

IF THE ANSWERS ARE TO BE RECORDED IN THIS BOOKLET, find the word defined, underline it, and place its number in the parentheses at the right. Study the following example:

Sample: A short story used to teach some truth or moral lesson

(1) novel (2) tradition (3) parable
(4) epic (5) sermon......................(3)

IF THE ANSWERS ARE TO BE RECORDED ON SEPARATE ANSWER SHEETS, read each item, find the word defined, note its number, and blacken the space corresponding to the number on the answer sheet with the special pencil which your examiner gave you. Make *heavy, black, glossy marks*. Study the example.

Sample: A short story used to teach some truth or moral lesson

(1) novel (2) tradition (3) parable
(4) epic (5) sermon............. 1 2 3 4 5

Space number 3 has been blackened because "A short story used to teach some truth or moral lesson" is a parable.

Your first answer is to be recorded in space number 21 of the answer sheet even if you did not finish all of the questions on the previous part.

If you have any questions about the directions, *ask them now*; if not, wait for the signal to turn to the next page.

21. Group of persons united for some purpose
(1) clan (2) organization (3) brotherhood (4) partnership (5) religion..( )

22. A soft shoe or sandal of deerskin or other leather worn by North American Indians
(1) wattle (2) moccasin (3) sac (4) monolith (5) slipper..............( )

23. A group of sentences which belong together
(1) paragraph (2) declension (3) auxiliary (4) poem (5) anthem.........( )

24. A word used instead of a noun
(1) adverb (2) conjunction (3) pronoun (4) subjunctive (5) adjective....( )

25. A substance giving off a sweet smell when burned
(1) furze (2) delft (3) lappet (4) incense (5) pillion...................( )

26. A claim on property given to a person who has loaned money to protect him in case the money is not repaid when due
(1) insurance (2) mortgage (3) debt (4) depreciation (5) bill............( )

27. The circulation of fresh air through a room so as to replace foul air
(1) filtration (2) illumination (3) elimination (4) ventilation
(5) atmosphere ....( )

28. Reddish brown coating on iron and steel formed by oxidation
(1) shellac (2) lubricant (3) temper (4) scale (5) rust..................( )

29. The rubbing of one thing against another
(1) friction (2) osmosis (3) fusion (4) abrasion (5) oxidation...........( )

30. Long pole of wood or steel set upright on a ship to hold the sails and rigging
(1) rudder (2) halyard (3) mast (4) hawser (5) boom..................( )

31. A word used in asking a question
(1) declarative (2) interrogative (3) subjunctive (4) idiom (5) interjection.( )

32. Distance around a circle
(1) diameter (2) radius (3) pi (4) circumference (5) perimeter.........( )

33. The band of colors formed when a beam of light is broken up by being passed through a prism or by some other means
(1) stratum (2) pigment (3) spectrum (4) magnetic field (5) lamina.....( )

34. A number which is to be multiplied
(1) product (2) aliquot (3) multiplicand (4) addend (5) multiplier......( )

Go on to the Next Page

35. A trial or test to find out something
(1) experiment (2) logic (3) deliberation (4) exploration (5) inference . . ( )

36. The art or science of finding a ship's position and course
(1) navigation (2) direction (3) compass (4) meridian (5) location . . . . . . ( )

37. The power or right of refusing to approve a legislative enactment
(1) veto (2) pardon (3) impeachment (4) edict (5) recall . . . . ( )

38. Syllable, syllables, or word put at the beginning of a word to change its meaning
(1) prefix (2) hyphen (3) stem (4) suffix (5) phrase . . . . ( )

39. The amount taken off the price
(1) selling price (2) commission (3) share (4) formula (5) discount . . . . . . ( )

40. To begin a line of print further from the edge than the other lines
(1) invert (2) omit (3) indent (4) delete (5) revise . . . . ( )

41. Word that means the same as or nearly the same as another word
(1) homonym (2) idiom (3) antonym (4) synonym (5) analogy . . . . ( )

42. A fight against government
(1) anarchy (2) rebellion (3) propaganda (4) massacre (5) communism . . . ( )

43. The ringing of a bell at a fixed hour in the evening as a signal to put out fires and lights
(1) taps (2) reveille (3) curfew (4) toll (5) vespers . . . . ( )

44. Deciding what disease a person has by studying his symtoms
(1) diagnosis (2) corroboration (3) consideration (4) emaciation
(5) disinfection . . . . ( )

45. Beliefs, opinions, customs or stories handed down from parents to children
(1) endowment (2) tradition (3) covenant (4) heredity (5) patronage . . . . . ( )

46. The sum of the sides of a polygon
(1) area (2) boundary (3) circumference (4) perimeter (5) margin . . . . ( )

47. A fear spreading throughout a multitude of people so that they lose control of themselves
(1) treason (2) propaganda (3) flight (4) panic (5) retreat . . . . ( )

48. The system of inserting marks in writing or printing to make the meaning clear
(1) apostrophe (2) punctuation (3) objective (4) sequence (5) interjection . ( )

Go on to the Next Page

49. The hardened remains or trace of an animal or plant
(1) nodule (2) chromatin (3) microphyle (4) mineral (5) fossil..........( )

50. An expression consisting of two terms
(1) equation (2) binomial (3) bilateral (4) dual (5) biannual...........( )

51. A number obtained by dividing one number by another
(1) dividend (2) quotient (3) divisor (4) product (5) remainder.........( )

52. An instrument for making distant objects appear nearer and larger
(1) stereoscope (2) microscope (3) reading glass (4) periscope
(5) telescope ....( )

53. The means by which relations between nations are managed
(1) assessment (2) acquisition (3) intervention (4) diplomacy
(5) enforcement ....( )

54. Short, wise saying used for a long time by many people
(1) myth (2) parable (3) lyric (4) legend (5) proverb...................( )

55. Property of a conductor that opposes the passage of an electric current
(1) repulsion (2) discharge (3) electrode (4) ionization (5) resistance...( )

56. Place where water is collected and stored for use
(1) pumping station (2) reservoir (3) water main (4) lake (5) dam......( )

57. Dampness or moistness
(1) aridity (2) phosphorescence (3) dew point (4) evaporation
(5) humidity ....( )

58. The size of a plan or map compared with the size of what it represents
(1) scale (2) area (3) diameter (4) proportion (5) breadth..............( )

59. A violent contraction of the muscles
(1) mottle (2) relaxation (3) convulsion (4) repletion (5) convolution...( )

60. One of the six great masses of land on the earth
(1) continent (2) equatorial belt (3) hemisphere (4) mainland
(5) arctic zone...( )

61. Verse of a poem
(1) rhyme (2) quatrain (3) canto (4) epic (5) stanza....................( )

62. The side of a right triangle opposite the right angle
(1) base (2) tangent (3) diagonal (4) hypotenuse (5) altitude...........( )

Go on to the Next Page

63. Plane figure having eight angles and eight sides
(1) quadrilateral (2) pentagon (3) octagon (4) decagon (5) hexagon....( )

64. Person who carries messages and makes announcements
(1) baton (2) herald (3) servant (4) foulard (5) jester.................( )

65. Union formed by agreement
(1) tyranny (2) alliance (3) resignation (4) annexation (5) surrender....( )

66. A single happening or group of happenings in a story
(1) episode (2) chapter (3) calamity (4) epilogue (5) preface............( )

67. A machine for cleaning out or deepening a channel
(1) drill (2) hamper (3) dredge (4) bulldozer (5) schooner ....( )

68. A written grant of certain rights by a ruler or by a legislature
(1) edict (2) law (3) charter (4) inscription (5) decree.................( )

69. One or more persons sent, usually to the ruler or government of a country, with authority to make some special arrangement
(1) espionage (2) confederation (3) convention (4) embassy (5) army....( )

70. Reliable or genuine
(1) coherent (2) concise (3) scholarly (4) authentic (5) versatile........( )

71. A detailed list of goods with their estimated worth
(1) inventory (2) merchandise (3) bill of lading (4) invoice (5) property.( )

72. Place where the water is shallow
(1) rapids (2) eddy (3) bay (4) reef (5) shoal........................( )

73. Unreasoning fear of what is unknown or mysterious
(1) terror (2) suspicion (3) superstition (4) alarm (5) cowardice.......( )

74. Buying and selling in large amounts between different places
(1) barter (2) exchange (3) commodity (4) commerce (5) industry.......( )

75. A final proposal or statement of conditions
(1) command (2) reenforcement (3) fiat (4) impressment (5) ultimatum..( )

76. Equality in weight, amount, force, or effect
(1) balance (2) gravity (3) pressure (4) buoyancy (5) atomic weight...( )

77. Of unknown authorship or agency
(1) anonymous (2) journalistic (3) ambiguous (4) hackneyed
(5) stereotyped ....( )

Go on to the Next Page

78. A four-sided plane figure with four right angles
(1) hexagon (2) trapezoid (3) quadrilateral (4) pyramid (5) rectangle..( )

79. One skilled in a number of languages beside his own
(1) diplomat (2) interpreter (3) grammarian (4) educator (5) linguist..( )

80. A band of gold, jewels, or flowers worn around the head as an ornament
(1) halbert (2) frieze (3) demijohn (4) replica (5) tiara.................( )

Wait for the Signal Before Going on

	SCORE
NUMBER RIGHT:	
ITEMS 21-80	....

PART 3: COMPREHENSION

DIRECTIONS: This test consists of a series of passages on different topics. Each passage is followed by several questions. These questions concern the main ideas in the passages, important facts which are given, the order of events, and conclusions you can reasonably draw from the ideas in the passages. You are to *read each passage and then try to answer the questions which follow it.* If you do not remember the answer to a question, you may reread the passage to find it, but you will be able to complete the test more rapidly if you read carefully enough to answer the questions at once.

IF THE ANSWERS ARE TO BE RECORDED IN THIS BOOKLET, you are to choose the one of the four possible answers to each question that is correct, and place the number of that answer in the parentheses at the right. Study the following example.

Sample: The main idea of paragraph 1 in *Directions* is that:

(1) this is a test of vocabulary .... (   )
(2) you are to read passages and answer questions on their meanings (2)
(3) you are to read each passage more than once.................. (   )
(4) this is a test to see how rapidly you can read................ (   )

IF THE ANSWERS ARE TO BE RECORDED ON SEPARATE ANSWER SHEETS, you are to choose the one of the four possible answers to each question that is correct, note its number, and blacken the position corresponding to the number on the answer sheet with the special pencil which your examiner gave you. Make *heavy, black, glossy marks.* Study the following example:

Sample: The main idea of paragraph 1 in *Directions* is that:

(1) this is a test of vocabulary
(2) you are to read passages and answer questions on their meanings
(3) you are to read each passage more than once
(4) this is a test to see how rapidly you can read

1 2 3 4

Notice that the space under number two has been marked because the correct answer, "you are to read passages and answer questions on their meanings," has that number.

Your first answer is to be recorded on space 81 of the answer sheet even if you did not finish all of the questions in the vocabulary test.

If you have any questions about the directions, *ask them now;* if not, wait for the signal to turn to the next page.

THE INDUSTRIAL CHANGE GOES ON

ADVENT OF THE FACTORY. The Industrial Revolution has helped to increase our productivity. But what is more important, it has revolutionized the *lives* of people. From the very moment that hand-made goods gave way to machine-made articles, the old ways of living were ended. Even the first machines, although they weren't as intricate as ours today, were too big to fit in the front room of a cottage. They cost something to make, too. What was the result? A lot of machines were put in one building near a waterfall, and the people who once made goods by hand flocked to the factories to work. So began the factory system with which we are all familiar.

HOW CITIES BECAME SO BIG. The workers had to live near the factory. Cities grew up. For instance, in the United States at the time this country was founded, the largest cities—Philadelphia, Boston and New York—had only a few thousand people. But because of the changes wrought by manufacturing methods, there came greater and greater concentrations of people, until today over half of our population dwells in urban areas.

And with the mushroom growth of our cities came the unplanned, unsanitary, and unsightly slums. Wages were low, hours were long, and factories were unsafe and unclean. The Industrial Revolution brought problems as well as the hope for plenty.[1]

81. The main idea of the first paragraph is that

(1) the machines introduced by the Industrial Revolution were too large to fit into the front rooms of cottages........( )

(2) the Industrial Revolution substituted machine-made articles for handmade goods............................( )

(3) the Industrial Revolution not only increased productivity but brought new ways of living........................( )

(4) the Industrial Revolution did much to increase productivity..( )

82. The main idea of the second paragraph is that

(1) largely because of the factory system more than half of our population lives in cities..........................( )

(2) the cities of today are far too big....................( )

(3) because of changes in manufacturing methods factories have become unsafe and unclean.......................( )

(4) Philadelphia, Boston and New York are our leading manufacturing cities.................................( )

83. People did not set up machines in their cottages because of
   (1) unsightliness .... ( )
   (2) intricacy of their construction.......................... ( )
   (3) pride in hand work...................................... ( )
   (4) size and cost .... ( )

84. The machines were put into a building by a waterfall because
   (1) the force of falling water ran the machines............ ( )
   (2) electric power from the falls ran the machines.......... ( )
   (3) pure drinking water was scarce......................... ( )
   (4) there were few large buildings other than old mills...... ( )

85. The rapid development of cities brought
   (1) the Industrial Revolution.............................. ( )
   (2) a return to old ways of living......................... ( )
   (3) the factory system.................................... ( )
   (4) slums .... ( )

HOW ALEXANDER WON HIS WAR STEED

Philonicus brought the horse Bucephalas to Philip, offering to sell him for thirteen talents; but when they went into the field to try him, they found him so very vicious and unmanageable, that he reared up when they endeavored to mount him.

They were leading him away as wholly useless and untractable, when Alexander, who stood by, said, "What an excellent horse do they lose, for want of address and boldness to manage him!"

"Do you reproach," said Philip to him, "those who are older than yourself, as if you knew more, and were better able to manage him than they?"

"I could manage this horse," replied he, "better than others do."

"And if you do not," said Philip, "what will you forfeit for your rashness?"

"I will pay," answered Alexander, "the whole price of the horse."

At this the whole company fell a laughing; and as soon as the wager was settled amongst them, he immediately ran to the horse, and taking hold of the bridle, turned him directly toward the sun, having observed that he was afraid of the motion of his own shadow; then letting him go forward a little, and stroking him gently when he found him begin to grow eager and fiery, he let fall his upper garment softly, and with one nimble leap securely mounted him, and when he was seated drew in the bridle, and curbed him without either striking or spurring him. Presently, when

he found him free from all rebelliousness and only impatient for the course, he let him go at full speed, inciting him now with a commanding voice, and urging him also with his heel.

Philip and his friends looked on at first in silence and anxiety for the result, till seeing him turn at the end of his career and triumphing for what he had performed, they all burst into acclamations of applause; and his father shedding tears, it is said, for joy, kissed him as he came down from his horse, and in his transport, said, "O my son, look thee out a kingdom equal to and worthy of thyself, for Macedonia is too little for thee."[1]

86. The main idea of the whole passage is that

(1) Bucephalus was a horse hard to manage..............( )
(2) Philonicus played a trick on Philip by trying to sell him an unmanageable horse..............................( )
(3) Alexander showed that Bucephalus could not be kept in a small country like Macedonia........................( )
(4) Alexander proved his horsemanship..................( )

87. The main idea of the last paragraph is that

(1) Alexander's father shed tears over the event...........( )
(2) the people watching Alexander applauded him..........( )
(3) anxiety turned to joy at Alexander's success............( )
(4) Alexander came to the end of his career..............( )

88. When Alexander rode

(1) he used his voice and heel to urge Bucephalus on........( )
(2) he brought the horse out of the bright sunlight..........( )
(3) he found Bucephalus too impatient to learn easily.......( )
(4) he gave the horse a few gentle strokes with his riding stick ( )

89. When the ride was over

(1) Alexander no longer had to work for a living..........( )
(2) Alexander's father said his son was too good for Macedonia ....( )
(3) Alexander's father drove him from the kingdom........( )
(4) Alexander's father greeted him from his transport plane ( )

90. A conclusion which can be drawn from this passage is that

(1) Alexander's father was proud of him..................( )
(2) good horsemen make good kings.....................( )
(3) Bucephalus was an unusually intelligent horse..........( )
(4) Philip and his friends were cowards..................( )

MARS, OBJECT OF SPACE PROBE

If you saw a brilliant star in the sky shining with a distinct reddish or orange red light, it would be Mars, Earth's neighbor planet. Because it is red, a color which has always been associated with war and destruction, this planet was named after Mars, the great god of war. Mars, legendary father of the Romans through his son Romulus – founder of Rome – according to ancient myths was highly honored and worshiped as the god of the blood red battle field.

Astronomers have been especially interested in Mars. When at the point in its orbit nearest the earth, it is only 48.6 million miles away and clearly visible to the unaided eye. Through a telescope it appears as a broad red globe resembling a fiery orange. At the poles patches of white are seen. This has led some astronomers to believe that the poles are covered with ice and snow. The rest of the surface of Mars has a reddish color except for dark greenish-blue patches. Markings which appear to be definite lines are also seen on this planet. These lines are spoken of as "canals," and their arrangement has led some astronomers to wonder whether they were not built by beings similar to ourselves.

Mars has two moons, one of which travels so fast in its orbit that it goes around the planet three times each day. It rotates on its axis once in 24 hours and 37 minutes, making a day there just 37 minutes longer than a day on earth.

Photographs sent back to Earth by Mariner IV have not completely eliminated the possibility of biological life on Mars. The space probe has sustained the possibility of water vapor, seasonal changes in vegetation and polar ice caps. Evidently the mean temperature of the red planet differs very little from that of Earth's Antarctica. Dr. Norman H. Horowitz of the California Institute of Technology points out that there are microbes and some flowering plants living in the cold climates of the Antarctic. However, other scientists doubt the existence of life because of lack of oxygen, scarcity of water, low atmospheric density and bombardment by solar and cosmic rays. Dr. Horowitz reminds us that plants and animals can and do adapt to hostile conditions. Thus the argument goes on regarding life, as we know it, on Mars. The final answer may depend upon information from future space probes.[8]

91. The main idea of the first paragraph is that
    (1) Mars is a planet named after the Roman God of War ( )
    (2) Mars is a reddish planet which can be seen with the naked eye ( )
    (3) Mars is a largely reddish planet whose colors and markings are of special interest to astronomers ( )
    (4) Mars is a white planet with red poles, greenish-blue patches, and probably man-made canals ( )

Go on to the Next Page

92. The main idea of the last paragraph is that
   (1) the possibility of life on Mars has not been eliminated by space probes ( )
   (2) the temperature of Antarctica is warmer than the average temperature of Mars ( )
   (3) the space probes have proved that life does not exist on Mars ( )
   (4) there can be no life on Mars because of the lack of oxygen and water ( )

93. The patches of white on Mars are thought by some astronomers to be
   (1) clouds of white vapor and gas ( )
   (2) snow covered mountain peaks ( )
   (3) snow covered poles ( )
   (4) the north pole of Mars ( )

94. One of the moons of Mars travels around the planet three times in a
   (1) year ( )
   (2) month ( )
   (3) week ( )
   (4) day ( )

95. Astronomers could determine the length of a day on Mars by noting the
   (1) changing location of its poles ( )
   (2) speed with which the moons of Mars revolve around it ( )
   (3) time it takes for Mars to rotate on its axis ( )
   (4) time it takes for the moons to go around Mars ( )

CHANGES IN AGRICULTURE

The great industrial changes brought on by the development of machinery have greatly affected American agriculture. After 1865 agriculture became more commercialized; the farmer obtained many of the things he needed from manufacturing centers. The farm area greatly increased, and prior to 1914 farm products were the most important part of the export trade. This was true especially in the period of the 1880's and 1890's, when farm surpluses were sent abroad to pay for our imports.

THE NEW AGRICULTURE. Following the War between the North and the South, agriculture had to undergo considerable change. The farmer, during the colonial period, produced largely for a home market, and the farm was usually a self-sufficient unit. Nearly all of the food, wearing apparel, and other materials needed by the farmer and his family were produced either on the farm or in the local community. After the war, however, the farmer produced more crops to be sold in other parts of the

nation and in foreign countries. Farming had become more of a commercial enterprise. The farmer harvested his crop and produced his products not for himself alone, but also for the rest of the world.

This change came about largely because of the rise of the industrial system, which built up factories in large cities whose population had to get most of its food supply from the farmer, while the manufacturing centers produced machinery and other products which the farmer bought.'

96. The main idea of the first paragraph is that
   (1) the great industrial changes brought on by the development of machinery have greatly affected American agriculture ( )
   (2) by 1914 farm products had become the most important part of America's export trade ( )
   (3) the period of the 1880's and 1890's saw a tremendous increase in the export of farm products ( )
   (4) in the 1880's and 1890's, especially, American agriculture was greatly expanded by activities in the foreign market ( )

97. The main idea of the second paragraph is that
   (1) during the colonial period, farms were usually self-sufficient units ( )
   (2) after the War between the North and South, most of the farmers' crops were sold ( )
   (3) following the War between the North and South, agricultural methods were greatly changed ( )
   (4) after 1865, the farmer changed from a producer for a home market to a producer for both home and world markets ( )

98. The growth of industry and cities brought about
   (1) great industrial changes ( )
   (2) a need for more food and wearing apparel ( )
   (3) expansion of farmers' markets ( )
   (4) self-sufficiency for farms ( )

99. The needs of the colonial farmer were fulfilled by
   (1) commercial enterprises in the cities ( )
   (2) his farm and local community ( )
   (3) the foreign market ( )
   (4) the home market ( )

100. The growth of cities in America
   (1) created both goods and a market ( )
   (2) produced a need as well as self-sufficiency ( )
   (3) forced a foreign market for farm goods ( )
   (4) caused the neglect of the local community ( )

	Score
Number Right:	
Items 1-20	
Plus 81-100	....

COLLEGE ENGLISH PLACEMENT TEST

Oscar M. Haugh
Professor of Education, University of Kansas

James I. Brown
Professor of Rhetoric, University of Minnesota

HOUGHTON MIFFLIN COMPANY • BOSTON
New York • Atlanta • Geneva, Illinois • Dallas • Palo Alto

TO THE STUDENT

This placement test in English is intended to reveal (a) how well you understand the basic structure of the English language and (b) how effectively you can manipulate that language.

To familiarize yourself with the kinds of items in the test, study the following sample exercises:

Sample Exercise 1:

Read the boxed sentence below and decide whether a correction needs to be made.

Greg is the boy who works in the summer as a forest ranger.

After the proper number on your answer form, blacken

A - if a comma should be inserted after boy.
B - if who should be changed to whom.
C - if works should be changed to work.
D - if summer should be capitalized.
E - if NO CHANGE needs to be made.

Even a quick examination shows that the correct response to Sample Exercise 1 is Choice E.

Sample Exercise 2:

Which word best fills the blank in the sentence below?

Our plane was ______ because of rain.

A. postponed
B. delayed
C. blocked
D. hindered
E. retarded

Delayed is obviously the best response. It is the only choice that precisely conveys the meaning intended and that fits the context.

Sample Exercise 3:

Which sentence below expresses the thought most effectively? After the proper number on your answer form, blacken the letter of the sentence you choose.

A. Because of the rain, our picnic was postponed.
B. The postponement of our picnic was because it was raining.
C. Due to the fact that it was raining, our picnic had to be postponed.
D. Being as it was raining, our picnic was postponed.
E. Having rained, our picnic had to be postponed.

Choice A is the best response; it expresses the thought clearly in the fewest words.

As you work through the test, indicate your answer to each item just as you have done for these three sample exercises. If you wish to change an answer, completely erase your first mark; then blacken the answer you want counted. If you need to make notes of any kind, use the scratch paper provided by the examiner.

The test has a time limit of forty (40) minutes. You are not expected to know the answer to every item in the test, but you should try to answer each one. However, if you have no idea about the answer to an item, GO ON IMMEDIATELY to the next one. Avoid spending an undue amount of time on any one item. Work along at a steady pace, for it will be to your advantage to finish the test.

When the signal is given, turn the page and begin the test. Work until time is called or until you complete the test. If you finish before time is called, CHECK YOUR WORK.

PART ONE

DIRECTIONS. Assume that you have sufficient information to write a satisfactory paper on any one of the topics below

1. Which one of these topics could be handled best in an essay of about 500 words?

   A. How to write a personal cheque
   B. Canadian economic problems.
   C. "Money is the root of all evil." Discuss
   D. Man's exploitation of man
   E. How to cure the world's inflation.

2. Which one of these topics could be handled best in a research paper of about 500 words?

   A. The 69 books of the Bible
   B. The major beliefs of modern Islam
   C. Christianity
   D. The church in today's world
   E. Religion in North America

DIRECTIONS: The boxed items are in a scrambled order. On scratch paper, organize them to produce a clear, understandable paragraph. Then answer the questions that follow.

I.	Overslept
II.	Missed breakfast
III.	Room seemed dark
IV	Alarm went off
V.	Opened eyes
VI.	Decided clock was fast

3. Where would you place Detail I?

A. First
B. Second
C. Third
D. Fourth
E. Fifth

4. Where would you place Detail II?

A. Second
B. Third
C. Fourth
D. Fifth
E. Last

5. Where would you place Detail III?

A. First
B. Second
C. Third
D. Fourth
E. Last

6. Where would you place Detail IV?

A. First
B. Second
C. Third
D. Fifth
E. Last

7. Where would you place Detail V?

A. First
B. Second
C. Fourth
D. Fifth
E. Last

8. Where would you place Detail VI?

A. First
B. Third
C. Fourth
D. Fifth
E. Last

DIRECTIONS: Most of the following sentences can be rearranged into a clear, understandable theme of two paragraphs. On scratch paper, rearrange the numbers for such a theme. Then answer the questions at the top of page 3

I. In 1250 Roger Bacon, a philosopher and a scientist, wrote that air, like water, had an upper surface and that if man wanted to fly, he would have to create an apparatus that would float in the air.

II. After they had made a huge balloon and filled it with smoke and hot air, it rose a thousand feet.

III. Probably the first record of man's desire to fly appears in the Greek myth of Daedalus and Icarus.

IV. Over four centuries later de Lana used Bacon's idea and designed a kind of air boat to be propelled by oars, but it was never built.

V. This was not the same Bacon, who, some think, wrote Shakespeare's plays.

VI. However, credit for inventing the first aerostat – the balloon – must go to Stephen and Joseph Montgolfier.

VII. No one knows when man first had the desire to fly.

VIII. The first step toward creating the aerostat or lighter-than-air craft occurred in 1766, when Cavendish discovered hydrogen and proved that it was lighter than air.

IX. Thus the aerostat became a reality, and from it man went on to develop the airplane and the spaceship.

X. Four months later they made man's first successful ascent into the atmosphere.

9. With which sentence should the theme begin?

A. Sentence I
B. Sentence III
C. Sentence VII
D. Sentence VIII
E. Sentence IX

10. Which sentences should be included in the first paragraph?

A. Sentences II, IV, V, VI, VIII
B. Sentences I, III, IV, VII
C. Sentences III, VI, VIII, IX
D. Sentences III, IV, V, VII, X
E. Sentences I, II, IX, X

11. With which sentence should the second paragraph begin?

A. Sentence I
B. Sentence III
C. Sentence VII
D. Sentence VIII
E. Sentence IX

12. With which sentence should the theme end?

A. Sentence I
B. Sentence IV
C. Sentence V
D. Sentence VI
E. Sentence IX

13 Which sentence is irrelevant and so should be omitted?

A. Sentence II
B. Sentence III
C. Sentence IV
D. Sentence V
E. Sentence VII

14. Which one of the following sentences does NOT contain a transitional word?

A. Sentence II
B. Sentence III
C. Sentence VI
D. Sentence IX
E. Sentence X

MAKE NO MARKS IN THIS BOOKLET.

V

15 To combine the ideas in Part Y and Part Z into a single sentence, which transitional connective is best?

Y	Connective	Z
I have never seen an art museum	A. ; therefore, B. , for C. ; however, D. ; in the last analysis, E. ; in any case,	I live in Podunk.

16 To combine the details under Part Y and Part Z into a single paragraph, which transitional connective is best?

Y	Connective	Z
The contractor took too long to finish the building. Plaster began to crack right away. The heating system soon broke down	A. In the first place, B. However, C. Evidently, D. For example, E. Nevertheless,	someone was taking graft.

DIRECTIONS. Each of the following items, 17-24, contains four sentences expressing the same general thought. Decide which sentence in each group expresses the thought MOST EFFECTIVELY.

7. A. His theme is the longest of those handed in so far.
B. His theme is longer than any theme handed in so far.
C. His theme is the longer of all those handed in so far.
D. So far, his theme is longer than the other students.

1.. A. Before he proposed, he wanted to meet the girl's family whom he hoped to marry.
B. He wanted before he proposed to meet the family of the girl he hoped to marry.
C. Before he proposed, he wanted to meet the family of the girl he hoped to marry.
D. He wanted to meet the family of the girl he hoped to marry before he proposed.

. A. He was so bald it made people think he was older than he was.
B. He was bald, which made people think he was older than he was.
C. Because he was bald, people thought he was older than he was.
D. Being bald, people thought he was older than he was.

0. A. Just because a woman is beautiful is no reason why she should be arrogant.
B. Being beautiful, there's no excuse for a woman's being arrogant.
C. Being beautiful is no excuse for being arrogant.
D. Just because a woman's beautiful, there's no excuse for being arrogant.

MAKE NO MARKS IN THIS BOOKLET.

21 A. We don't tear your laundry with machinery; we do it carefully by hand.
B. No machinery will tear your laundry, instead we do it carefully by hand.
C. Doing your laundry carefully by hand, no machinery will tear it.
D. We don't tear your laundry with machinery; we wash it carefully by hand.

22 A. She spoke to me in a very cool manner when we met each other yesterday.
B. When we met yesterday, I was spoken to in a very cool manner by her.
C. Her manner was very cool when meeting and speaking to me yesterday.
D. Yesterday she greeted me coolly.

23 A. Printed in the directions, I see that the oil can be removed with gasoline.
B. The directions say that the oil can be removed by anyone with gasoline.
C. The directions say to remove the oil with gasoline.
D. In the directions it says that the oil can be removed with gasoline.

24 A. The natives are patient and industrious, and they have the habit of showing courtesy to tourists.
B. The natives are patient, industrious, and courteous to tourists.
C. The natives are patient and industrious and showing courtesy to tourists.
D. The natives are patient and industrious, while showing courtesy to tourists.

DIRECTIONS: In items 25-28 Part I expresses ideas in choppy, repetitious sentences. Decide which sentence in Part II expresses these same ideas MOST EFFECTIVELY.

25 I: There was a man. He stood on a railroad bridge. The bridge was in northern Florida. The man looked down. He looked at the water. It was fifteen feet below him. It was swift.

II: A. A man in northern Florida, who was standing on a railroad bridge, looked down into the water which was swift fifteen feet below him.

B. Fifteen feet below a man who stood on a railroad bridge in northern Florida was some swift water at which he was looking down.

C. Looking down into the swift water fifteen feet below him was a man in northern Florida who stood on a railroad bridge.

D. A man stood on a railroad bridge in northern Florida, looking down into the swift water fifteen feet below.

---

26 I: The man's hands were not in their usual position. They were behind his back. The wrists were tied. There was a cord around them.

II: A. The man's hands were behind his back, the wrists bound with a cord.

B. Not in their usual position, the man's hands were behind his back, and a cord bound his wrists.

C. With his hands behind his back, a cord bound his wrists.

D. His wrists were bound with a cord, and his hands were behind his back.

---

27 I: There was a rope. It encircled the man's neck. It was fairly tight. It was attached to a cross-timber. The timber was stout. The timber was above the man's head.

II: A. A rope, which was attached to a stout cross-timber above the man's head, closely encircled his neck.

B. A rope closely encircled his neck, which was attached to a stout cross-timber above his head.

C. Closely encircling his neck was a rope which was attached to a stout cross-timber which was above his head.

D. A rope encircled his neck, and it was fairly tight, and it was attached to a stout cross-timber above him.

MAKE NO MARKS IN THIS BOOKLET.

28 I: There were some loose boards. They were laid on the railroad ties. They supplied a footing for the man. They also supplied a footing for his executioners.

II: A. Laid on the railroad ties, the man stood on some loose boards which supplied a footing for him and his executioners.

B. Some loose boards laid on the railroad ties provided a footing for the man and his executioners.

C. Some loose boards laid on the ties supporting the rails provided a footing for the man and his executioners.

D. On the railroad ties were some loose boards, and they provided a footing for the man and his executioners.

DIRECTIONS: In each item below, choose the answer that BEST completes the statement. Then blacken the appropriate oval on your answer sheet.

29. Conspicuous is to hidden as PROXIMITY is to

A. distance
B. elegance
C. bravery
D. closeness
E. locality

30. Genuine is to authentic as EXOTIC is to

A. exciting
B. unusual
C. glamorous
D. sensual
E. lovely

31. Humorous is to serious as INCREDULOUS is to

A. rare
B. doubting
C. healthful
D. unconquerable
E. gullible

32. Retort is to reply as CONCUR is to

A. subdue
B. agree
C. support
D. object
E. return

33. Audacity is to cowardice as FIASCO is to

A. failure
B. ostentation
C. success
D. architecture
E. temperament

34. Conspiracy is to plot as CANDOR is to

A. frankness
B. sweetness
C. loyalty
D. anger
E. secrecy

35. Jovial is to merry as ITINERANT is to

A. homeless
B. nutritious
C. wandering
D. serene
E. pastoral

36. Gallant is to courteous as FLAGRANT is to

A. trivial
B. outrageous
C. pungent
D. hot
E. colorful

37. Entice is to tempt as SCRUTINIZE is to

A. examine
B. ponder
C. criticize
D. scowl
E. observe

38. Obvious is to evident as PRESUMPTUOUS is to

A. thoughtful
B. scornful
C. anticipating
D. timid
E. overbold

MAKE NO MARKS IN THIS BOOKLET.

IX

DIRECTIONS: Decide which one of the boxed words below BEST fills the blank in each sentence that follows.

A. averted	D. ostracized
B. ejected	E. discharged
C. banished	

39. The new government ______ the former dictator forever from the country of his birth.

40. Some exchange students contend that they feel ______ from the social life of the colleges they attend.

41. In all, five accountants have been ______ from the company.

42. A major disaster was ______ only by the foresight of the city planning commission.

DIRECTIONS For each of the eight descriptive sentences below, blacken oval

A - if the underlined word in the sentence creates an UNFAVORABLE impression.

B - if the underlined word in the sentence creates a FAVORABLE impression.

43 He's articulate.

44 He's notorious.

45 He's infamous.

46 He's eminent.

47. He's garrulous.

48. He's parsimonious.

49. He's intrepid

50. He's pompous

51. He's obese

52. He's temperamental

DIRECTIONS: Study the alternate complements to each KEY SENTENCE and answer the questions about them.

KEY SENTENCE I: It was

A. a lie.
B. a falsehood.
C. an untruth.
D. a fib.
E. a misrepresentation.

53 Which underlined word most strongly suggests anger and condemnation?

54 Which underlined word most strongly suggests the trivial?

55. Which underlined word has the widest range of application?

MAKE NO MARKS IN THIS BOOKLET.

KEY SENTENCE II: He tends to

A. procrastinate.
B. dally.
C. lag.
D. dawdle.
E. loiter.

56 Which underlined word most strongly implies blameworthy delay?

57 Which underlined word most strongly implies aimless wasting of time?

58. Which underlined word best suggests failure to keep up with one's companions?

DIRECTIONS: Assume that to debe is an English infinitive. Decide which of its forms would BEST complete the sentences below.

A. debe	= present form
B. dobe	= past form
C. doben	= past participle
D. debes	= third person singular, present tense
F. debing	= present participle

59 He now______horses for riding.

60 Last summer we were lucky enough to spend our vacation at the lake, where we______every day.

61 We'd like to know what you have______.

62 Many children today______well because they have had to start at an early age.

63 Having______the record, the runner fell to the ground, exhausted.

64 ______the bad news gently, he spoke with restraint.

DIRECTIONS: In items 65-85 below, decide whether a correction should be made at each underlined and numbered word or mark of punctuation. In each case, blacken oval

A if a CAPITAL letter should be changed to a small letter or a small letter to a CAPITAL.

B if the FORM of the word should be changed to conform to standard patterns of usage.

C if a mark of PUNCTUATION is needed, or if the PUNCTUATION mark should be deleted. (Consider apostrophes and hyphens marks of punctuation.)

D if the SPELLING should be corrected.

E if NO CHANGE should be made.

Some students say, "I can go to college because my
65

father has enough money to send me." Its true that money
66 67

and social tradition are important, but considerations like
68

this are not the only thing that counts.
69 70 71

Given todays' conditions, without good marks you'll have
72

a hard time getting in any college. Even the most
73

out of the way institutions have regulations. Such as filing
74 75.76.

a record of subjects taken in high school, having a
77

satisfactory grade average, and submiting a recomendation
78 79

from your principal.
80

Between you and I, the best advice is this: Be serious and
81 82

take your work serious. Anybody who doesn't do their
83 84

best in high school probably won't do well in college. In fact, a student who lays down on the job in high school
85

has little chance of succeeding in college.

MAKE NO MARKS IN THIS BOOKLET.

END OF PART ONE.
IF TIME PERMITS,
CHECK YOUR WORK.

COLLEGE ENGLISH PLACEMENT TEST

PART TWO

You have twenty-five minutes to complete a composition on one of the topics listed below. Choose the topic that interests you and then develop it clearly and effectively. Allow yourself five to ten minutes to collect and organize your ideas. Consider preparing a working outline for yourself. Then allow from fifteen to twenty minutes for writing your essay. Finally, allow a few minutes at the end to check your writing.

1. I learned ______________ the hard way.

2. How to ______________ (handle a blind date, or mow the lawn, or clean my room.)

3. Define a certain type of person such as a perfectionist, a slob, a chauvinist, an intellectual, or a miser.

4. Compare or contrast strict parents and permissive parents.

agd

Form C

GRADES 12-14

SSHA

Survey of Study Habits and Attitudes

Brown—Holtzman

Do not open this booklet until you are told to do so. Wait for the examiner's instructions.

DO NOT MAKE ANY MARKS IN THIS BOOKLET

Copyright 1953, © 1965.

All rights reserved. No part of this questionnaire may be reproduced in any form of printing or by any other means, electronic or mechanical, including, but not limited to, photocopying, audiovisual recording and transmission, and portrayal or duplication in any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

The Psychological Corporation, New York

Printed in U.S.A.

77-208TB 9-951006

DIRECTIONS

The purpose of this survey is to furnish an inventory of study habits and attitudes to serve as a foundation for self-improvement. If taken seriously, this inventory can help you obtain a better understanding of how to study properly. If you will honestly and thoughtfully mark all of the statements on the pages that follow, you will be able to learn many of your study faults. The value of this survey to you will be in direct proportion to the care with which you mark each statement. Since your answers will be treated with the strictest confidence, feel free to answer all questions frankly.

You will mark your answers on a separate answer sheet. Make no marks on this booklet. There are 100 statements in this questionnaire. For each statement a five-point scale is provided for indicating whether you rarely, sometimes, frequently, generally, or almost always do or feel as the statement suggests. You are to rate yourself on each statement by marking the space on your answer sheet that represents your answer choice. Thus, for example, you would mark space R on your answer sheet if you *rarely* follow the procedure described or if you feel that the statement is *rarely* true for you. In marking your answers, be sure that the number of the statement agrees with the number on the answer sheet. Make sure that your marks are heavy and black. Make no stray marks on the answer sheet and erase completely any mark that you wish to change.

To aid you in answering this questionnaire, the terms have been defined on a percentage basis as follows:

- **R – RARELY** means from 0 to 15 per cent of the time.
- **S – SOMETIMES** means from 16 to 35 per cent of the time.
- **F – FREQUENTLY** means from 36 to 65 per cent of the time.
- **G – GENERALLY** means from 66 to 85 per cent of the time.
- **A – ALMOST ALWAYS** means from 86 to 100 per cent of the time.

Remember, you are asked to rate yourself, not in accordance with what you think you *should* do or feel, or as you think *others* might do or feel, but as you yourself are in the habit of doing and feeling. When you cannot answer a statement on the basis of actual experienee, mark the statement according to what you would be most likely to do if the situation should arise.

There are no "right" or "wrong" answers to these statements, and there is no time limit for this questionnaire. Work as rapidly as you can without being careless, and do not spend too much time on any one statement. Please do not omit any of the statements.

R—RARELY S—SOMETIMES F—FREQUENTLY G—GENERALLY A—ALMOST ALWAYS

1. When my assigned homework is extra long or unusually difficult, I either quit in disgust or study only the easier parts of the lesson.

2. In preparing reports, themes, term papers, etc., I make certain that I clearly understand what is wanted before I begin work.

3. I feel that teachers lack understanding of the needs and interests of students.

4. My dislike for certain teachers causes me to neglect my school work.

5. When I get behind in my school work for some unavoidable reason, I make up back assignments without prompting from the teacher.

6. Difficulty in expressing myself in writing slows me down on reports, themes, examinations, and other work to be turned in.

7. My teachers succeed in making their subjects interesting and meaningful to me.

8. I feel that I would study harder if I were given more freedom to choose courses that I like.

9. Daydreaming about dates, future plans, etc., distracts my attention from my lessons while I am studying.

10. My teachers criticize my written reports as being hastily written or poorly organized.

11. I feel that teachers allow their personal like or dislike for a student to influence their grading unduly.

12. Even though I don't like a subject, I still work hard to make a good grade.

13. Even though an assignment is dull and boring, I stick to it until it is completed.

14. I give special attention to neatness on themes, reports, and other work to be turned in.

15. I believe that the easiest way to get good grades is to agree with everything your teachers say.

16. I lose interest in my studies after the first few days of a new semester.

17. I keep all the notes for each subject together, carefully arranging them in some logical order.

18. I memorize grammatical rules, definitions of technical terms, formulas, etc., without really understanding them.

19. I think that teachers like to exercise their authority too much.

20. I believe that teachers truly want their students to like them.

21. When I am having difficulty with my school work, I try to talk over the trouble with the teacher.

22. I hesitate to ask a teacher for further explanation of an assignment that is not clear to me.

23. I feel that teachers are too rigid and narrow-minded.

24. I feel that students are not given enough freedom in selecting their own topics for themes and reports.

25. I lay aside returned examinations, reports, and homework assignments without bothering to correct errors noted by the instructor.

26. I get nervous and confused when taking an examination and fail to answer questions to the best of my ability.

27. I think that teachers expect students to do too much studying outside of class.

28. Lack of interest in my school work makes it difficult for me to keep my attention focused on assigned reading.

29. I keep my place of study business-like and cleared of unnecessary or distracting items such as pictures, letters, mementos, etc.

30. I have trouble with the mechanics of English composition.

31. When explaining a lesson or answering questions, my teachers use words that I do not understand.

32. Unless I really like a course, I believe in doing only enough to get a passing grade.

33. Telephone calls, people coming in and out of my room, "bull sessions" with my friends, etc., interfere with my studying.

GO ON TO THE NEXT PAGE.

R—RARELY S—SOMETIMES F—FREQUENTLY G—GENERALLY A—ALMOST ALWAYS

34. In taking notes, I tend to take down material which later turns out to be unimportant.

35. My teachers fail to give sufficient explanation of the materials they are trying to teach.

36. I feel confused and undecided as to what my educational and vocational goals should be.

37. It takes a long time for me to get warmed up to the task of studying.

38. I do poorly on tests because I find it hard to think clearly and plan my work within a short period of time.

39. I feel that teachers are overbearing and conceited in their relations with students.

40. Some of my courses are so uninteresting that I have to "force" myself to do the assignments.

41. I am unable to concentrate well because of periods of restlessness, moodiness, or "having the blues."

42. I skip over the figures, graphs, and tables in a reading assignment.

43. I believe that teachers secretly enjoy giving their students a "hard time."

44. I believe that having a good time and getting one's full share of fun out of life is more important than studying.

45. I put off writing themes, reports, term papers, etc., until the last minute.

46. After reading several pages of an assignment, I am unable to recall what I have just read.

47. I think that teachers tend to talk too much.

48. I believe that teachers tend to avoid discussing present-day issues and events with their classes.

49. When I sit down to study I find myself too tired, bored, or sleepy to study efficiently.

50. I have difficulty in picking out the important points of a reading assignment—points that later appear on examinations.

51. I feel that teachers try to distribute their attention and assistance equally among all their students.

52. I feel that my grades are a fairly accurate reflection of my ability.

53. I waste too much time talking, reading magazines, listening to the radio, watching TV, going to the movies, etc., for the good of my studies.

54. When in doubt about the proper form for a written report, I refer to an approved model to provide a guide to follow.

55. The illustrations, examples, and explanations given by my teachers are too dry and technical.

56. I feel that it is not worth the time, money, and effort that one must spend to get a college education.

57. My studying is done in a random, unplanned manner—is impelled mostly by the demands of approaching classes.

58. When reading a long textbook assignment, I stop periodically and mentally review the main points that have been presented.

59. I feel that teachers tend to be sarcastic towards their poorer students and to ridicule their mistakes excessively.

60. Some of my classes are so boring that I spend the class period drawing pictures, writing letters, or daydreaming instead of listening to the teacher.

61. "Extracurricular activities"—dating, clubs, athletics, fraternity and sorority activities, etc.—cause me to get behind in my school work.

62. I seem to accomplish very little in relation to the amount of time I spend studying.

63. I feel that teachers make their courses too difficult for the average student.

64. I feel that I am taking courses that are of little practical value to me.

65. I utilize the vacant hours between classes for studying so as to reduce the evening's work.

66. I can concentrate on a reading assignment for only a short while before the words become a meaningless jumble.

67. I think that football coaches contribute more to school life than do the teachers.

GO ON TO THE NEXT PAGE.

68. I believe that the sole purpose of education should be to equip students to make a living.

69. Problems outside of school—financial difficulties, being in love, conflict with parents, etc.—cause me to neglect my school work.

70. I copy the diagrams, drawings, tables, and other illustrations that the instructor puts on the blackboard.

71. I feel that teachers think too much about grades and lose sight of the real objectives of education.

72. I strive to develop a sincere interest in every course I take.

73. I complete my homework assignments on time.

74. I lose points on true-false or multiple-choice examinations because I change my original answer only to discover later that I was right the first time.

75. I think that students who ask questions and offer comments in class are only trying to impress the teacher.

76. The prestige of having a college education provides my main motive for going to college.

77. I like to have a radio, record player, or television set turned on while I'm studying.

78. When preparing for an examination, I arrange facts to be learned in some logical order—order of importance, order of presentation in class or textbook, order of time in history, etc.

79. I believe that teachers intentionally schedule tests on the days following important athletic or social activities.

80. I believe that a college's football reputation is just as important as its academic standing.

81. With me, studying is a hit-or-miss proposition depending on the mood I'm in.

82. I am careless of spelling and the mechanics of English composition when answering examination questions.

83. I believe that one way to get good grades is by using flattery on your teachers.

84. I think that it might be best for me to drop out of school and get a job.

85. I study three or more hours per day outside of class.

86. Although I work until the last possible minute, I am unable to finish examinations within the allotted time.

87. I feel that it is almost impossible for the average student to do all of his assigned homework.

88. I feel that the things taught in school do not prepare one to meet adult problems.

89. I keep my assignments up to date by doing my work regularly from day to day.

90. If time is available, I take a few minutes to check over my answers before turning in my examination paper.

91. I feel that the ridiculous assignments made by teachers are the main reason for student cheating.

92. Prolonged reading or study gives me a headache.

93. I prefer to study my lessons alone rather than with others.

94. When tests are returned, I find that my grade has been lowered by careless mistakes.

95. I feel that students cannot be expected to like most teachers.

96. I feel like cutting classes whenever there is something I'd rather do or whenever I need to cram for a test.

97. At the beginning of a study period I organize my work so that I will utilize the time most effectively.

98. During examinations I forget names, dates, formulas, and other details that I really do know.

99. I believe that teachers enter their profession mainly because they enjoy teaching.

100. I believe that grades are based upon a student's ability to memorize facts rather than upon the ability to "think" things through.

THE PSYCHOLOGICAL CORPORATION

Study Habits Checklist

By Ralph C. Preston and Morton Botel

(Please print)

Name____ Date____________
last first

Grade or year____________________ Age______________ Sex M F
yrs. mo. encircle one

School____

To the Student:

Read each question in the Checklist. Think carefully about each question, and answer it as accurately as you can.

Place an X in the column that best describes your habit. For example, the first question is:

	Almost Always	More than Half of the Time	About Half of the Time	Less than Half of the Time	Almost Never
1. Do you read over the table of contents of a book before you begin studying the book?				X	

If, in your case, this happens to be true only sometimes, place an X as shown in the example.

SRA Science Research Associates, Inc., 259 East Erie Street, Chicago, Illinois 60611
A Subsidiary of IBM

Copyright © 1967, 1967, by Science Research Associates, Inc.
Printed in the U.S.A. All rights reserved.

Reorder No. 5-61291

Study Habits Checklist

	Almost Always	More than Half of the Time	About Half of the Time	Less than Half of the Time	Almost Never
Previewing					
1. Do you read over the table of contents of a book before you begin studying the book?					
2. Before studying an assignment in detail, do you make use of any of the clues in the book such as headings, illustrations, and chapter summaries?					
Reading					
3. Do you try to get the meaning of important new words?					
4. As you read an assignment, do you have in mind questions that you are actually trying to answer?					
*5. Do you look for the main ideas in what you read?					
6. Are you able to read without saying each word to yourself?					
7. In addition to reading the required textbooks, do you read other materials for your courses?					
Notetaking While Reading					
8. As you read your assignments, do you take notes?					
9. Do you review your notes soon after taking them?					
Remembering					
10. Do you try to find a genuine interest in the subjects you study?					
*11. Do you try to understand thoroughly all material that you should remember?					

	Almost Always	More than Half of the Time	About Half of the Time	Less than Half of the Time	Almost Never
12. When studying material to be remembered, do you try to summarize it to yourself?					
13. Do you distribute the study of a lengthy assignment over several study sessions?					
14. Do you try to relate what you are learning in one subject to what you learn in others?					
Report Writing					
15. Before writing a report, do you collect information by doing research in the library?					
16. Before writing a report, do you make an outline?					
17. In writing a report, do you clearly indicate the main idea of each paragraph?					
18. In writing a report, do you rewrite your first drafts?					
Listening and Taking Class Notes					
19. During class, do you search for main ideas?					
*20. In class, do you take notes?					
21. Do you revise class notes soon after class?					
Preparing for Examinations					
*22. Before an examination, do you review the important facts and principles?					
23. Do you combine important notes on your textbook and from class into a master outline in studying for a major examination?					
24. Do you make up examination questions that you think will be asked, and answer them?					
25. In studying for an examination, do you distribute your time over at least two sessions?					

	Almost Always	More than Half of the Time	About Half of the Time	Less than Half of the Time	Almost Never
Taking Examinations					
*26. In taking examinations, do you read the directions and the questions with care?					
27. At the start of an examination, do you make plans for suitably distributing your time among the questions?					
28. In taking an essay examination, do you outline your answer to a question before you start answering it?					
29. At the end of an examination, do you proofread or check your answers?					
Planning Time					
*30. Do you keep up to date in your assignments?					
31. Do you have a study-schedule plan in which you set aside time each day for studying?					
32. Do you divide your study time among the various subjects to be studied?					
Arranging Physical Setting					
33. Is the space on your study desk or table large enough?					
34. Is your study desk or table kept neat, that is, free of distracting objects?					
*35. Do you study in a quiet place—one that is free from noisy disturbances?					
36. Do you study by yourself rather than with others?					
37. When you sit down to study, do you have the equipment and materials you need?					

SELF-CONCEPT SCALE

NAME ____

STUDENT NUMBER ____________________

AGE ________ SEX ________

DIRECTIONS:

The descriptive adjectives listed below apply to you as a student, as a friend, as a member of the community. These adjectives can be used to help you describe yourself "as you are now", and to describe how you would like to be.

There are no right or wrong answers, as each person will view himself in different ways. Answer the questions according to your feelings. <u>It is important for you to give your own honest answers</u>.

Think carefully and put a check under the category that fits you AS YOU ARE NOW. You might check either NEARLY ALWAYS or ABOUT HALF THE TIME or JUST NOW AND THEN. You should then think about how you see your ideal self and check under the appropriate heading under AS I WOULD LIKE TO BE.

SAMPLE:

AS I AM NOW			ADJECTIVE	AS I WOULD LIKE TO BE		
nearly always	about half the time	just now and then		nearly always	about half the time	just now and then
☐	☑	☐	truthful	☑	☐	☐

THIS IS THE WAY I AM NOW			ADJECTIVE	THIS IS THE WAY I'D LIKE TO BE		
nearly always	about half the time	just now and then		nearly always	about half the time	just now and then
☐	☐	☐	tongue-tied	☐	☐	☐
☐	☐	☐	persuasive	☐	☐	☐
☐	☐	☐	goal-oriented	☐	☐	☐
☐	☐	☐	consistent	☐	☐	☐
☐	☐	☐	punctual	☐	☐	☐
☐	☐	☐	anxious	☐	☐	☐
☐	☐	☐	organized	☐	☐	☐
☐	☐	☐	conscientious	☐	☐	☐
☐	☐	☐	friendly	☐	☐	☐
☐	☐	☐	literate	☐	☐	☐
☐	☐	☐	honest	☐	☐	☐
☐	☐	☐	thoughtful	☐	☐	☐
☐	☐	☐	articulate	☐	☐	☐
☐	☐	☐	careful	☐	☐	☐
☐	☐	☐	fair	☐	☐	☐
☐	☐	☐	mean	☐	☐	☐
☐	☐	☐	lazy	☐	☐	☐
☐	☐	☐	ambitious	☐	☐	☐
☐	☐	☐	smart	☐	☐	☐
☐	☐	☐	polite	☐	☐	☐
☐	☐	☐	kind	☐	☐	☐
☐	☐	☐	selfish	☐	☐	☐
☐	☐	☐	helpful	☐	☐	☐
☐	☐	☐	good	☐	☐	☐
☐	☐	☐	co-operative	☐	☐	☐
☐	☐	☐	cheerful	☐	☐	☐
☐	☐	☐	jealous	☐	☐	☐
☐	☐	☐	sincere	☐	☐	☐
☐	☐	☐	studious	☐	☐	☐
☐	☐	☐	loyal	☐	☐	☐
☐	☐	☐	likeable	☐	☐	☐
☐	☐	☐	a good student	☐	☐	☐
☐	☐	☐	useful	☐	☐	☐
☐	☐	☐	dependable	☐	☐	☐
☐	☐	☐	bashful, shy	☐	☐	☐
☐	☐	☐	happy	☐	☐	☐
☐	☐	☐	popular	☐	☐	☐
☐	☐	☐	open-minded	☐	☐	☐
☐	☐	☐	depressed	☐	☐	☐
☐	☐	☐	competent	☐	☐	☐

TOTAL CHECKS

___	___	___		___	___	___

ANNEXE B

Lettres aux étudiants:

Résultats obtenus aux tests

Champlain Regional College

St. Lambert-Longueuil Campus:
900 RIVERSIDE DRIVE,
ST. LAMBERT, QUEBEC,
J4P 3P2
TEL. (514) 672-7360

READING TEST RESULTS

May 30, 1980

Dear Student,

Your scores on the Diagnostic Reading Test, which you sat for on May 10, are printed on the label below. An explanation of the scores is given beneath the label.

If your total raw score is less than 75% you indicate a weakness in some of the skills which were tested. You may wish to work on improving your reading ability by enrolling in a reading efficiency course, English 603-104; by registering for the college reading programme whose contents will be explained to you in a letter which will be sent to you in October; or by asking for tutoring in reading at the Student Learning Centre.

The test was a diagnostic test. The results have been given to you to make you aware of your strengths and weaknesses in reading. There are several options available to help you improve. Use them!

READING TEST RESULTS

RATE	refers to the speed with which you read, in terms of words per minute.
Comp. 1	refers to the level of comprehension you achieved on the 20 questions which followed the timed story.
R/C	refers to your rate of comprehension, which is derived by multiplying your rate by the percentage you achieved on the comprehension test.
Comp. 2	refers to your scores on the 20 questions based on short paragraphs which tested for main idea.
Vocab. 2	refers to the number of vocabulary items you attempted, out of a possible 60.
Vocab. 1	refers to the number of these items which you got correct.
Vocab. 3	is your percentage correct.
Total	is a score out of 100, which combines Comp. 1 + Comp. 2 + Vocab. 1.
Percentile	ranks you against other students. In each group of 100, it tells you how many students were below you.

1k

WRITING TEST RESULTS

Champlain Regional College

St. Lambert-Longueuil Campus:
900 RIVERSIDE DRIVE,
ST. LAMBERT, QUEBEC,
J4P 3P2
TEL. (514) 672-7360

May 30, 1980

Dear Student,

The results of the College English Placement Test which you took on May 10th are listed below. Your choice of English course should be based on these results. Register for the option checked below.

1. English Composition for students who speak English as a second language required:
   - ☐ a) 603-204
   - ☐ b) 603-304 (more advanced)
2. English Composition <u>required</u> (first language)
   - ☐ 603-190
3. English Composition advised but not compulsory
   - ☐ 603-190
4. Take any English course which interests you.
   - ☐

RESULTS

PART 1: Objective test result.

PART 2: Essay result

☐ 1. a)
b) below 40%

☐ 2. 40 - 60%

☐ 3. 60 - 75%

☐ 4. 75 - 100%

English Department

agd

Champlain Regional College

St. Lambert-Longueuil Campus:
900 RIVERSIDE DRIVE,
ST. LAMBERT, QUEBEC,
J4P 3P2
TEL. (514) 672-7360

October 18, 1979

SURVEY OF STUDY HABITS AND ATTITUDES RESULTS

Dear Student,

Your scores on the Survey of Study Habits and Attitudes test, which you took on May 12, are printed on the label below. This test is composed of seven scales DA, WM, SM, TA, EA, SA and SO. An explanation for each of these seven scales is given on the back of your answer sheet. Both your raw score (RS) and the corresponding percentile (PC) for each of the seven scales, are recorded on the label below. To find out what each score means, consider only the percentile. Your percentile for each scale tells you how you compare with other college freshmen. For example, if your percentile on the first scale, DA, was 30, this would mean that 30% of the college freshmen received lower scores than yours on the DA scale, while 70% of college freshmen received higher scores than yours on this scale. On the back of your answer sheet, your percentile score is marked and you will be able to see, for each scale, just how far your score is from the 50% percentile, or average college freshman student's score. Thus, by comparing your score with the average score for each scale, you can see where your strengths and weaknesses lie. Note that your score on the last scale, SO, is a combination of all of the scales on the test, and will provide you with an overall measure of your study habits and attitudes. For further explanations, see the back of your answer sheet.

See back for Study Habits Checklist

Champlain Regional College

St. Lambert-Longueuil Campus:
900 RIVERSIDE DRIVE,
ST. LAMBERT, QUEBEC,
J4P 3P2
TEL. (514) 672-7360

STUDY HABITS CHECKLIST RESULTS

Your overall raw score on the Study Habits Checklist, which you also took on May 10 is __________. To find out what this score means, consult the table below:

RAW SCORES AND THEIR CORRESPONDING PERCENTILE RANKS

COLLEGE FRESHMEN

RAW SCORES

PERCENTILE RANK	MEN	WOMEN
100	123-138	129-139
90	116-122	123-128
80	111-115	119-122
70	107-110	115-118
60	103-106	111-114
50	99-102	108-110
40	94- 98	104-107
30	89- 93	99-103
20	80- 88	91- 98
10	35- 79	52- 90

First, locate your raw score under either the column marked "men" or "women". Now, locate the corresponding percentile rank which appears to the left of your score. For example, if you were a male college freshman and your raw score was 104, you would locate 104 under the column "men", in the interval 103-106. The corresponding percentile rank would therefore be 60. What this means is that this student did better than 60% of the college freshmen, but did worse than 40% of the sample. If you would like further information regarding your specific strengths and weaknesses on this checklist, please drop by the Student Learning Centre, located in B-301.

lk

Codes couleur

COLOUR CODE

READING SKILLS - (Green-Green)

Comprehension .... (Green-Yellow)
General Reading Techniques...... (Green-Navy)
Perception .... (Green-Red)
Previewing/Skimming & Scanning . (Green-Brown)
Speed Techniques .... (Green-White)
Reading to Discover Author's
Tone & Purpose .... (Green-Black)

WRITING SKILLS - (Yellow-Yellow)

The Sentence .... (Yellow-Red)
a) Basic Patterns .... (Yellow-Red-Yellow)
b) Fragments .... (Yellow-Red-Navy)
c) Run On .... (Yellow-Red-Red)
d) Phrases & Clauses .... (Yellow-Red-Brown)
e) Reference of Pronouns .... (Yellow-Red-White)
f) Agreement .... (Yellow-Red-Black)
- Subject/verb
- Noun/pronoun
g) Tense .... (Yellow-Red-Light Blue)

Paragraph & Essay .... (Yellow-Brown)
a) How to write a term paper
General .... (Yellow-Brown-Yellow)
b) Topic Sentence/
Thesis Sentence .... (Yellow-Brown-Navy)
c) Unity .... (Yellow-Brown-Red)
d) Coherence .... (Yellow-Brown-Brown)
e) Development & Support .... (Yellow-Brown-White)
f) Organization of Essay .... (Yellow-Brown-Black)
g) How to write a bibliography (Yellow-Brown-Light Blue)
h) How to footnote .... (Yellow-Brown-Green)

Punctuation .... (Yellow-Orange)
a) Comma/Dash .... (Yellow-Orange-Yellow)
b) Semi Colon/Colon .... (Yellow-Orange-Navy)
c) Apostrophe/Quotation Marks/
Parenthesis .... (Yellow-Orange-Red)

SURVIVAL SKILLS - (Navy-Navy)

Concentration & Organizational Memory	(Navy-Yellow)
How to Study	(Navy-Red)
a) General	(Navy-Red-Yellow)
b) Note taking	(Navy-Red-Navy)
c) For Tests	(Navy-Red-Red)
d) Science	(Navy-Red-Brown)
e) Humanities	(Navy-Red-White)
f) Social Science	(Navy-Red-Black)
g) Languages	(Navy-Red-Light Blue)
h) Psychology	(Navy-Red-Green)
i) Math	(Navy-Red-Grey)
Dictionary Skills	(Navy-Brown)
Library Skills	(Navy-Orange)
How to determine the readability of a book .	(Navy-Black)
Use of Idioms in English	(Navy-Light Blue)
Vocabulary Development	(Navy-White)
a) General	(Navy-White-Yellow)
b) Spelling	(Navy-White-Navy)
c) Prefixes	(Navy-White-Red)
d) Suffixes	(Navy-White-Brown)
e) Roots	(Navy-White-Orange)
f) Vocabulary in Context	(Navy-White-Black
How to Reduce Anxiety	(Navy-Green)
a) Test Anxiety	(Navy-Green-Yellow)
b) Relaxation Training	(Navy-Green-White)

:mjb
9/78

Enoncé de principes

To teach is to learn

CHAMPLAIN REGIONAL COLLEGE
St. Lambert-Longueuil Campus

COLLEGE COMPLEMENTARY COURSE 905-101-78
Susan Woodruff and Susan Kerwin

"To teach is to learn": Academic Tutoring in Theory and Practice

REFERENCES:

Allen, Vernon Children as Teachers selected articles

Kerwin, Susan A Guide to Behaviour Change

Kerwin, Susan and Susan Woodruff Addendum: A Manual for Tutors

Woodruff, Susan A How to Manual for Tutors of High School Students in Reading

RATIONALE:

Many studies done in the past several decades have demonstrated that one of the most effective ways to learn is to teach. Variations on this approach have utilized "high risk," bright or average students as tutors for any other students needing remediation in basic skills learning and/or in learning how to study more effectively. Results of this research have shown that the tutor as well as the tutee gains from the tutoring experience. It appears that the organization used by the tutor to structure the material for the tutoring sessions reinforces and strengthens his own knowledge of the content.
(Allen, 1976; Schwartz et al. 1977).

COURSE DESCRIPTION:

It is the aim of this course to provide the college community with trained volunteers who will be available to tutor other collegians in either basic skills or in approaches to effective study techniques in content areas. The tutors will be given fifteen hours of instruction in techniques for tutoring others and in methodology. They will then be assigned to the student learning centre where they will be available to help other students. Some of these trained students could also be made available to content area instructors who wish to use their services as tutors in their specific discipline.

COURSE OBJECTIVES:

1. To present and teach basic communication skills used in the establishment of interpersonal relationships in the tutoring situation.
2. To reintroduce and reinforce techniques appropriate for the development of high levels of competence in the basic skill areas of reading, writing and study habits, in the tutor.

3. To present to the tutor methodology appropriate to the teaching of the basic skills to other students intent on improving their basic reading, writing and study behaviour.

4. To present appropriate structures designed to help the tutor organize an individualized tutoring programme adapted to the needs of any student wishing to improve his basic reading, writing and study behaviour.

5. To provide the tutor with continual feedback about his personal competence in the basic skills.

6. To provide the tutor with continual feedback about his performance as a tutor.

METHODOLOGY:

1. Students will be given intensive instruction in the area of inter-personal relations in order to facilitate their contact with tutees.

2. Students will review the principles of good reading and study behaviour and the rules of good writing. They will apply these techniques in exercises designed to reinforce these skills.

3. Students will see demonstrations of how to apply the above listed skills in the tutoring situation. They will view video-taped sequences of tutor-tutee encounters as well as act out various approaches in classroom role-playing.

4a Students will be introduced to and made familiar with the resources available in the learning centre.

4b Students will be instructed in techniques for assessing and diagnosing individual problems in the basic skill areas of reading, writing and study skills.

4c Students will be taught how to plan and organize lessons appropriate for the needs of the individual tutees, based on the assessment and the resources available.

5. Participants will be supervised during the semester, with guidance given by the instructors at spot-checks of the actual tutoring, live or on video-tape, through weekly meetings and from actual journal entries about the tutoring sessions, in order to ensure that everyone receives continuous feedback.

EVALUATION:

Students will be evaluated according to the following criteria:

1. They must attend and participate in all training sessions, lasting approximately 10 hours at the beginning of the semester.

2. Students will be expected to apply the appropriate tutoring techniques by working with other students for a minimum of twenty-five hours throughout the semester.

3. They must demonstrate their competence in planning and carrying out individualized tutoring sessions by completing a tutor log for each lesson. Shortly after a tutor-tutee have met, the tutor is expected to show the instructor a detailed programme of remediation including materials and exercises, for each assigned tutee. These will be shown to the instructor at the weekly meeting and accumulated for grading purposes. Grading will be based on structure of the lessons and clarity of presentation.
4. Students will be evaluated on the level of tutor and student through spot-checks of their sessions and by their response at the weekly meetings, in order to provide them with continual feedback about their performance in both roles. These weekly meetings, which are to be held at the mutual convenience of instructor and student are a compulsory component of the course. Failure to attend repeatedly will result in an EA.
5. Students are expected to complete a final report which synthesizes all their activities in the term for every tutee they worked with for more than 3 hours.
6. During the training sessions, students will be asked to devise a tutoring programme for 3 hypothetical students, lasting 2 weeks. These lessons should demonstrate that the tutor knows how to apply the principles of psychology explained in the training sessions to a "real" situation; as well as a knowledge of the basic reading, writing and study skills and materials in the Student Learning Centre which can be used.

MARK DISTRIBUTION:

Tutoring (minimum of 25 hours) and final report(s):	60%
Preparation for weekly meetings (including long-range tutee programmes)	25%
First assignment	15%

ANNEXE E

- Contrat hebdomadaire
- Rapport final
- Feuille de contrôle (session)

TUTEE'S WEEKLY CONTRACT FORM

WEEK NUMBER ________________

DATES ____________________________

WEEKLY GOAL:

THIS WEEK I WILL SPEND ____________ HOURS STUDYING AND READING.

SIGNED: TUTOR ________________________

TUTEE ________________________

DATE ________________________

WEEKLY CHART OF STUDYING & READING

ACTIVITY	TIME SPENT	DATE

FINAL REPORT

603-104-185

TUTOR Daniel Chripko

TUTEE Kim Archambault

REFERRED BY ______ REFERRED SELF ✓

SUBJECT AREA Chemistry 101

TOTAL NUMBER OF SESSIONS 8 TOTAL NUMBER OF HOURS 8 hours

DATES	AMOUNT OF TIME
March 20, 1980	1 hr.
March 24, 1980	1 hr.
March 27, 1980	1 hr.
March 31, 1980	1 hr.
April 10, 1980	1 hr.
April 21, 1980	1 hr.
April 24, 1980	1 hr.
April 28, 1980	1 hr.

DATE May 2, 1980 TUTOR'S SIGNATURE Danny Chripko

II COMMON OBJECTIVES

Discuss any common objectives that were agreed upon by you and your tutee at the beginning of the tutoring programme.

Kim had only a one-year course in chemistry in high school and therefore she was probably not well prepared for CEGEP chemistry. As a result, she failed Chemistry 101 last semester and she is taking it over now. She said she would like to get over 75% - possibly into the 80's - on the term. Some of the specific problem areas that she felt she had problems with and that she would like to go over during the subsequent sessions are the following: concentration problems, the balancing of redox reactions (oxidation - reduction reactions), Heitler-London Energy diagrams, and Born-Haber Cycles. She would also like some explanations of the rate laws of reactions (kinetics) and intermolecular, intramolecular forces. A subsequent pre-diagnostic test for Chemistry 101 revealed that her knowledge of concentration problems is actually better than she thought it was and that the problems are actually quite simple. Furthermore, as concentration problems are dealt with only in Chemistry 111 and, later on , in Chemistry 201, we will not concern ourselves with concentration problems during the sessions.

III BASELINE DATA

Briefly discuss your tutee's results on the various skill and attitudinal diagnostic tests that were administered at the beginning of your tutoring programme.

Kim's reading rate was very poor in the pre-tests; and although her story comprehension was much more respectable (15/20), her overall rate of comprehension is still at a very low level. Her paragraph comprehension is lower than her story comprehension; this may be expected since reading slowly may perhaps cause one to see certain details, but the overall comprehension or overview of the material read (as is reflected in the paragraph comprehension score) will be weakened. Her vocabulary score of 44/60 is about average, but when it is considered that she attempted only 46, she got in fact 96% of them right. (The fact that she only attempted 46 may be related back to her low reading rate).

Her writing score indicates that she may have some problems with this area, but certainly it would not be a major stumbling block.

Although her delay avoidance and work method scores are quite low on the SSHA, her teacher and education acceptance scores fared even worse.

Her Self-Concept Scale score indicates that her own description of what she feels of herself now is very close (106 to 119) of what she thinks the ideal situation should be.

Her study habits are very poor indeed (1st decile on the Study Habits Checklist).

603-104-189

IV DIAGNOSTIC TESTS

Indicate below both the pre and post test results for your tutee that were administered at the beginning and at the end of your tutoring programme.

NAME OF TEST: SSHA

PRE-TEST RESULTS:

DA	WM	SH	TA	EA	SA	SO
40	40	35	15	20	15	25

POST-TEST RESULTS:

DA	WM	SH	TA	EA	SA	SO
30	70	45	55	70	65	55

NAME OF TEST: Self-Concept Scale

PRE-TEST RESULTS:

NOW	IDEAL
106	119

POST-TEST RESULTS:

NOW	IDEAL
107	117

IV DIAGNOSTIC TESTS

Indicate below both the pre and post test results for your tutee that were administered at the beginning and at the end of your tutoring programme.

NAME OF TEST: DRT Reading Test

PRE-TEST RESULTS:

rate	161	
story comprehension	15/20	
R/C	121	TOTAL: 72%
paragraph comprehension	13/20	
vocabulary power	44/60 46 attempted	

POST-TEST RESULTS:

rate	223	
story comprehension	16/20	
R/C	178	TOTAL: 87%
paragraph comprehension	18/20	
vocabulary power	53/60	

NAME OF TEST: CEPT Writing Test (objective part)

PRE-TEST RESULTS:

68%

POST-TEST RESULTS:

69%

603-104-191

603-104-195

IV DIAGNOSTIC TESTS

Indicate below both the pre and post test results for your tutee that were administered at the beginning and at the end of your tutoring programme.

NAME OF TEST: Study Habits Checklist

PRE-TEST RESULTS:

88 1st decile

POST-TEST RESULTS:

96 2nd decile

NAME OF TEST: Chemistry 101 diagnostic test

PRE-TEST RESULTS:

78%

POST-TEST RESULTS:

see General Assessment of Progress section

V BREAKDOWN OF MATERIALS AND LESSON PLANS

List below any materials that were used during the tutoring sessions and list in detail the various purposes for which each was used.

MATERIALS	PURPOSE
General Chemistry Principles and Structure by Brady and Humiston and accompanying study guide, by Brady and Sottery	for referred in order to find exact explanations to certain topics like trends in inter- and intra-molecular forces, and for diagramatic aids to tutoring
Kim's course objectives, suggested exercises, and notes	Kim is responsible for all the material that they contain
Chemistry 101 diagnostic test	to locate problem-areas and for a general evaluation or outlook on her chemistry knowledge
my old Chemistry 101 quizzes and tests	the quizzes (12 of them in all) contain numerous information and test Kim's knowledge of many different areas, while the tests show the general types of questions that Kim may expect to encounter on her own chemistry or final exam

603-104-197

VII GENERAL ASSESSMENT OF PROGRESS

Attach sessional log plans, and include an analysis of your tutee's progress in any of the skill and/or attitudinal areas.

(Note: pre and post-test data should also be compared in this section).

Her reading rate increased slightly from the pre-test to the post-test sessions (161 to 123) but it is still very low. Interestingly enough, the rest of Kim's DRT scores are very good and seem to indicate that her slow reading rate has no ill effect on her comprehension of either details or main ideas. (The reason why her R/C score is low is only due to her low reading rate score). There is an especially remarkable improvement in her paragraph comprehension score (13/20 to 18/20) as well as in her vocabulary score. Her moderately strong total score on the pre-DRT of 72% jumped to a very impressive 87% on the post-DRT. Although we did spend some time on reading skills in the sessions, this general improvement in her reading skills is more likely attributable to an improvement in that area through her general college work. The objective writing test scores seem to indicate that her writing skills were about the same in both her pre-test and post-test (68 to 69%). There is an overall remarkable improvement in her SSHA scores, in which all areas' scores were significantly higher in the post-test (with the only exception being her delay avoidance score) so that her overall study orientation score increased from 25 to a 55. Her Self-Concept Scale scores remained almost identical in the pre- and post-tests, a fact that would seem to show that her personal evaluation of herself as well as what she believed she would ideally be, remained unchanged. Her Study Habits Checklist score, which was extremely poor on the pre-test, improved slightly on the post-test so that she increased her decile from 1st to 2nd. Apparently, the time we spent on study techniques did not have an overwhelming effect on her post-Study Habits Checklist score.

603-104-199

Kim did a Chemistry 101 diagnostic test at the beginning of the tutoring program on which she got 78%. However, that test actually contained only about 50% of Chemistry 101 material. If only the Chemistry 101 material is taken into account, then she received about 95% right on that diagnostic test. Kim found all the questions on that test, with the exception of the ones dealing with concentrations, to be quite simple. In fact, the concentration problems were easier than she thought. But, as was mentioned in the "COMMON OBJECTIVES" section, we did not do any problems dealing with concentration during the sessions. The other areas that were mentioned in the COMMON OBJECTIVES were all covered extensively during the sessions and Kim showed a great amount of progress in them, without encountering any major stumbling blocks. All these topics (i.e. kinetics, molecular forces, energy diagrams, etc.) were included in Kim's class tests on which she did very well - 96% and most likely over 80% (this latter test was in two parts, one of which is still yet to come). We also went over numerous exercises on those topics and she did them without much difficulty. As a result, I did not administer a post-Chemistry 101 diagnostic test. Kim always came to the sessions prepared, asked specific questions, and even took notes on certain material.

503-104-201

SECTION VIII RECOMMENDATIONS

A) For the referring teacher. (Referred self) ✓

503-104-203

RECOMMENDATIONS
B) For the student

(sent to the student)

503-104-205

SESSIONAL LOG SHEET

TUTOR Daniel Chripko

TUTEE Kim Archambault

DATE March 20, 1980 TIME SPENT 1 hr.

SUBJECT AREA Chemistry 101

ACTIVITY/SKILL AREA	MATERIALS/REFERENCE	PROGRESS/PERFORMANCE
- Introduction - Deciding on common objectives - Evaluation of present knowledge in chemistry - Theory of hybridization - Atomic energy levels - Drawing Lewis structure	Brady and Humiston, General Chemistry (textbook), and its study guide; Kim's notes and first test. Chemistry 101 diagnostic test	Kim hopes to get over 75% in the course. Some of the specific areas she feels she has problems with are concentration problems and balancing redox reactions.

TUTOR'S COMMENTS: Kim had only a one-year course in chemistry in high school and therefore she was not well-prepared for CEGEP chemistry. As a result, she failed Chemistry 101 last semester. Before this session, I attempted to find Kim's pre-test results but did not find them all. Kim will try the diagnostic test and perhaps we will go over it during the next session.

603-104-21

ANNEXE F

Tâches assignées aux moniteurs

CHAMPLAIN REGIONAL COLLEGE
St. Lambert-Longueuil Campus

ENGLISH 905-101 Winter Semester 1980
"To teach is to Learn"

ASSIGNMENT 1

This assignment is designed to give you very worthwhile experience for your future tutoring. Although some of you have experience with high school students there is somewhat of a difference in tutoring Cegep students. The objective of this assignment is to have you become familiar with making lesson plans for your tutee, dealing specifically with his/her problems in each subject area.

For each of the three tutees, provide the following information:

A: a cover sheet listing the results of these diagnostic pre-tests

1. percentile ranks on DRT
2. percentile ranks on SSHA
3. decile ranks on Study Habits Checklist
4. percentage on CEPT
5. now vs. ideal scores on Self-Concept Scale

AND

an outline of problem areas you will be working on.

B: The first five lesson plans of your tutoring programme.

C: A proper bibliography of the materials used.

STUDENT A: Jean has problems writing compositions. His spelling and vocabulary are very poor in comparison with other Cegep students.

STUDENT B: Bobby is a Pure and Applied Science student at Champlain. He is having a hard time understanding one certain subject - biology. No matter how much he studies, he cannot understand the material or pass his exams in biology. (Note: chemistry or physics or mathematics may be substituted for biology).

STUDENT C: Rhonda is having trouble completing her school work on time. She is never prepared for her classes and most of her assignments and papers are left incomplete. She is not doing well in any of her classes.

This assignment is due on Monday, February 11 during block 13.

ANNEXE G

- Demande de leçons particulières
(à remplir par l'étudiant)

- Demande de leçons particulières
(à remplir par le professeur)

REQUEST FOR TUTORING

I WOULD LIKE TO BE TUTORED IN THE SUBJECT/SKILL AREA WHICH IS LISTED BELOW. PLEASE ARRANGE FOR ME TO BE MATCHED WITH A TUTOR AS SOON AS POSSIBLE. THANK YOU.

DATE____________________

NAME____________________

STUDENT NUMBER____________________

TELEPHONE NUMBER____________________

PROGRAMME (030, ETC.)____________________

LOCKER NUMBER____________________

PLEASE STATE BELOW, BRIEFLY, THE AREAS IN WHICH YOU FEEL YOU WOULD LIKE TO BE TUTORED AND EXPLAIN WHY OR HOW YOU KNOW THAT THIS IS A WEAK AREA FOR YOU.

PLEASE FILL OUT THE ATTACHED SCHEDULE WITH THE TIMES AT WHICH YOU ARE AVAILABLE FOR TUTORING (ON THE REVERSE SIDE).

LK

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
Starts at 8:00	10	20	30	40	50
9:00	11	21	31	41	51
10:00	12	22	32	42	52
11:00	13	23	33	43	53
12:00	14	24	34	44	54
1:00	15	25	35	45	55
2:00	16	26	36	46	56
3:00	17	27	37	47	57
4:00	18	28	38	48	58
5:00	19	29	39	49	59

REFERRAL FORM

DATE: ______________________

INSTRUCTOR: ______________________

COURSE: ______________________ STUDENT NUMBER ______________________

STUDENT: ______________________ TELEPHONE NUMBER ______________________

REASON FOR REFERRAL: (Include areas needing improvement)

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

PLEASE ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS:

1. I would __________ would not __________ prefer to be involved in planning this student's individual programme.

   IF YOU ANSWERED AFFIRMATIVELY TO #1, PLEASE INDICATE WHEN YOU WOULD BE AVAILABLE TO MEET WITH THE LEARNING CENTRE TUTOR.

2. I will __________, will not _______ include this training as part of the student's evaluation.

3. This tutoring programme will __________ will not __________ constitute part of the required 3 hour class time.

On the reverse side of this sheet there is a copy of the schedule. Please ask the student to check off the times in which he/she is free to be tutored.

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
[illegible] at 8:00	10	20	30	40	50
9:00	11	21	31	41	51
10:00	12	22	32	42	52
11:00	13	23	33	43	53
12:00	14	24	34	44	54
1:00	15	25	35	45	55
2:00	16	26	36	46	56
3:00	17	27	37	47	57
4:00	18	28	38	48	58
5:00	19	29	39	49	59

(Cells 34 and 35 are crossed out with an X.)

Evaluation

- Questionnaire adressé aux moniteurs

- Questionnaire adressé aux étudiants ayant reçu des leçons particulières

SECTION VI GENERAL COMMENTS

In a page overview, please comment on each of the following and hand in the critique with the final report. This can, if you wish, be anonymous.

a) How adequate were the training sessions? Were they long enough, was the content appropriate? Did you feel that they gave you an adequate introduction to the materials and general organization of the Student Learning Centre?

b) Was the inclusion of the video-tape useful as a teaching tool? Did you use any of its contents while tutoring?

c) Did you feel that the initial assignments in English and psychology (i.e. planning the first five tutoring sessions for Students A, B and C) were helpful in orienting you to the tutoring?

d) Did you feel that it was useful to meet with your supervisor soon after being assigned a tutee to discuss the programme you would develop for your tutee and the materials you would use? Why or why not?

e) Was the supervision of your tutoring sessions adequate? Did you get enough guidance? Would you have wanted one of us to sit in on one of the actual tutoring sessions?

f) What is your general impression of the materials in the Student Learning Centre? What recommendations for additions would you make?

Thank you for including all of the above information in your critique. It is extremely important for us to get as much feedback as possible. Please include any other information you wish to comment on.

Have a great vacation. Good luck in all your future endeavours. We feel you did good work.

Champlain Regional College

St. Lambert-Longueuil Campus:
900 RIVERSIDE DRIVE,
ST. LAMBERT, QUEBEC.
J4P 3P2
TEL. (514) 672-7360

TUTEE'S QUESTIONNAIRE

TUTEE:

TUTOR:

NO. OF HOURS TUTORED:

SUBJECT AREA:

SELF-REFERRED:__________________ OR **TEACHER-REFERRED:**__________________

1. How did you hear about the Learning Center?

2. Could you tell me what you think is the most important thing that you learned during the time you were being tutored?

If no. 2 not specific enough

3. Did the tutoring help you in improving your:

A. Study Skills? If so, how?

B. Reading Skills? If so, how?

Champlain Regional College

St. Lambert-Longueuil Campus:
900 RIVERSIDE DRIVE,
ST. LAMBERT, QUEBEC,
J4P 3P2
TEL. (514) 672-7360

C. Writing Skills? If so, how?

D. Competence in the specific subject area of ____________________

If so, how?

4. Did you find you were able to apply skills learned in one area to your other subjects?

If so, how?

5. Do you feel that your attitude towards school or towards yourself as a student has changed in any way, as a result of the tutoring?

6. Was the experience generally, worthwhile?

Explain.

Champlain Regional College

St. Lambert-Longueuil Campus:
900 RIVERSIDE DRIVE,
ST. LAMBERT, QUEBEC.
J4P 3P2
TEL. (514) 672-7360

7. Would you come back to be tutored again?

8. Would you recommend this tutoring to your friends?

9. Would you ever consider tutoring someone yourself?

Lettre aux étudiants:

convocation aux post-tests

Champlain Regional College

St. Lambert-Longueuil Campus:
900 RIVERSIDE DRIVE,
ST. LAMBERT, QUEBEC,
J4P 3P2
TEL. (514) 672-7360

Dear

Champlain Regional College has been the recipient of a government grant for the year 1979-1980. The purpose of the research for which the grant was awarded is to assess the level of reading and writing, study habits and attitudes of students in CEGEP. The results of the research will be used to aid in the development of programmes throughout the college system.

You have been selected to aid in this research. In previous months you sat for tests of reading,writing and study skills. We now wish you to come to a post-testing session, which will be held on January 16, 1980. We realize that the testing is a time-consuming process, as is registration. We are therefore making provision for you to write these tests in the morning and then to register in the afternoon. This special registration period has been set up before the regular registration and you will thus benefit from a wider selection of open courses.

You will, therefore, receive an appointment to register on January 16, unless you inform the registrar's office by December 7, Friday, that you will be unable to attend that day. We thank you for your co-operation.

Sincerely,

Alex Potter,
Academic Dean

Brian O'Boyle,
Registrar

Susan Kerwin-Boudreau

Susan Woodruff

P.S. Please note that you will only be able to register on January 16 if you have taken the tests or if you have special permission.

Champlain Regional College

St. Lambert-Longueuil Campus
900 RIVERSIDE DRIVE,
ST. LAMBERT, QUEBEC,
J4P 3P2
TEL. (514) 672-7360

Dear

Champlain Regional College has been the recipient of a government grant for the year 1979-1980. The purpose of the research for which the grant was awarded is to assess the level of reading and writing, study habits and attitudes of students in CEGEP. The results of the research will be used to aid in the development of programmes throughout the college system.

You have been selected to aid in this research. In previous months you sat for tests of reading, writing and study skills. We now wish you to come to a post-testing session, which will be held on May 10, 1980. The testing will begin at 9:30 a.m., and will be held in rooms A-212 and A-214. We realize that the testing is a time-consuming process, and to compensate for this you will receive early registration. This special registration period has been set up before the regular registration and you will thus benefit from a wider selection of open courses.

You will, therefore, receive an appointment to register on the first day that registration takes place in June, unless you are unable to attend the testing session, in which case you will receive your regular time at registration. We would also like to ask those students who are finishing at Champlain this semester and are unaffected by early registration for next year, to come and write the exams on May 10, 1980. Your contribution to research will be invaluable. We thank you for your co-operation.

Sincerely,

Alex Potter
Academic Dean

Brian O'Boyle
Registrar

Susan Kerwin-Boudreau

Susan Woodruff

P.S. Please note that you will only be able to register early - if you have taken the tests or if you have special permission.

P.S.S. Students in Maureen Newman's reading efficiency course will not take the Diagnostic Reading Test again.

ANNEXE J

Tableau 10 Tableau des moyennes pour la variable *Study Habits Checklist*, note brute, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne.. 210

Tableau 11 Tableau des moyennes pour la variable *Study Habits Checklist*, note brute, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'hiver.. 210

Tableau 12 Tableau des moyennes pour la variable *Study Habits Checklist*, décile, note de groupe, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne............................ 210

Tableau 13 Tableau des moyennes pour la variable *Study Habits Checklist*, décile, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'hiver...... 210

Tableau 14 Tableau des moyennes pour la variable Essai, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne............................ 210

Tableau 15 Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, respect des délais, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne......... 210

Tableau 16 Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, méthode de travail, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne......... 210

Tableau 17 Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, habitudes d'étude, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne......... 210

Tableau 18 Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, acceptation du professeur, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne.. 210

Tableau 19 Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, acceptation de l'enseignement, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne.. 210

Tableau 20 Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, attitude devant l'étude, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne.... 210

Tableau 21 Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, orientation scolaire, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne.... 210

ANNEXE J

Tableaux des moyennes pour les interactions significatives, groupe-pilote et groupes témoins, semestres d'automne et d'hiver

Tableau 10

Tableau des moyennes pour la variable *Study Habits Checklist*, note brute, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Pré masc.	93.75	94.30	96.13	88.00	92.33
Pré fém.	104.81	110.00	87.50	88.13	97.50
Post masc.	90.00	102.78	103.38	115.55	100.08
Post fém.	98.81	114.86	104.33	130.13	108.43

Tableau 11

Tableau des moyennes pour la variable *Study Habits Checklist*, note brute, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'hiver

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Pré masc.	91.38	102.25	84.50	92.26	92.38
Pré fém.	102.85	107.38	105.66	93.86	105.39
Post masc.	90.62	101.50	98.83	107.53	103.38
Post fém.	108.54	117.00	102.33	113.00	109.00

Tableau 12

Tableau des moyennes pour la variable *Study Habits Checklist*, décile, note de groupe, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Pré masc.	4.17	4.00	4.75	3.33	4.33
Pré fém.	4.56	5.14	2.33	1.88	3.64
Post masc.	3.92	5.77	5.50	8.22	5.25
Post fém.	3.69	6.29	4.17	9.38	5.64

Tableau 17

Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, habitudes d'étude, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Pré masc.	34.17	48.46	52.50	35.89	42.58
Pré fém.	55.63	69.29	36.33	31.00	48.00
Post masc.	34.58	55.77	53.13	68.22	30.00
Post fém.	44.06	75.71	47.50	78.63	59.50

Tableau 18

Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, acceptation du professeur, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Pré masc.	18.42	35.23	44.38	43.67	45.33
Pré fém.	37.88	36.86	31.33	48.75	42.29
Post Masc.	20.25	45.77	41.63	62.00	34.33
Post fém.	31.56	44.28	33.83	81.13	52.70

Tableau 19

Tableau des moyennes pour la variable *S.S.H.A.*, acceptation de l'enseignement, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post, semestre d'automne

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Pré masc.	19.58	35.00	39.38	32.89	33.00
Pré fém.	37.69	56.43	25.83	32.50	36.64
Post masc.	19.08	35.62	33.50	52.67	27.17
Post fém.	29.63	52.14	33.33	66.25	49.86

ANNEXE K

Tableau 22	Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissabe, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post pour la variable *Study Habits Checklist*, note brute, semestre d'hiver	216
Tableau 23	Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post pour la variable *Study Habits Checklist*, note brute, semestre d'hiver	216
Tableau 24	Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *Self-Concept Scale*, moi perçu, semestre d'automne	216
Tableau 25	Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *Diagnostic Reading Test*, semestre d'automne	216
Tableau 26	Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *Diagnostic Reading Test*, semestre d'hiver	216
Tableau 27	Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *C.E.P.T.*, semestre d'automne	216
Tableau 28	Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *C.E.P.T.*, semestre d'hiver	216
Tableau 29	Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable Essai, semestre d'automne	216
Tableau 30	Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable Essai, semestre d'hiver	216

Tableau 31 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *S.S.H.A.*, méthode de travail, semestre d'automne.................................216

Tableau 32 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *S.S.H.A.*, méthode de travail, semestre d'hiver.................................216

Tableau 33 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post pour la variable *Study Habits Checklist*, semestre d'automne.................................216

Tableau 34 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *Study Habits Checklist*, semestre d'hiver.................................216

Tableau 35 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post pour la variable *S.S.H.A.*, acceptation du professeur, acceptation de l'enseignement, attitude devant l'étude et orientation scolaire, semestre d'automne.................................216

Tableau 36 Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *S.S.H.A.*, acceptation de l'enseignement et orientation scolaire, semestre d'hiver.................................216

ANNEXE K

Tableaux des moyennes pour les interactions significatives, groupe-pilote seulement, semestres d'automne et d'hiver

Tableau 22

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post pour la variable *Study Habits Checklist*, note brute, semestre d'hiver

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	80.88	91.33	120.33
Pré fém.	106.00	108.73	100.69
Post masc.	94.57	120.67	106.67
Post fém.	118.50	107.72	106.97

Tableau 23

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X épreuve pré/post pour la variable *Study Habits Checklist*, décile, semestre d'hiver

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	2.42	4.0	9.0
Pré fém.	4.25	5.45	4.25
Post masc.	4.00	8.00	6.33
Post fém.	7.25	4.41	5.00

Tableau 24

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré-tests pour la variable *Self-Concept Scale*, moi perçu, semestre d'automne

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	86.50	96.00	103.00
Pré fém.	86.00	101.57	97.66

Tableau 29

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières du centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X prétests pour la variable Essai, semestre d'automne

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	2.00	3.25	2.75
Pré fém.	2.50	3.28	2.66

Tableau 30

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X prétests pour la variable Essai, semestre d'hiver

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	2.28	3.00	3.00
Pré fém.	2.25	3.27	3.62

Tableau 31

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post pour la variable *S.S.H.A.*, méthode de travail, semestre d'automne

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	29.50	57.50	53.75
Pré fém.	36.25	61.00	43.33
Post masc.	15.00	42.50	35.00
Post fém.	52.50	75.14	56.66

Tableau 25

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X prétests pour la variable *Diagnostic Reading Test*, semestre d'automne

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	43.75	67.25	74.00
Pré fém.	51.50	61.14	67.00

Tableau 26

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X prétests pour la variable *Diagnostic Reading Test*, semestre d'hiver

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	50.14	64.33	66.66
Pré fém.	49.25	70.18	72.86

Tableau 27

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X prétests pour la variable *C.E.P.T.*, semestre d'automne

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	34.25	45.50	53.25
Pré fém.	41.75	51.57	51.57

Tableau 28

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X prétests pour la variable *C.E.P.T.*, semestre d'hiver

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	43.85	50.00	58.33
Pré fém.	38.25	54.90	64.50

Tableau 32

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X prétests pour la variable *S.S.H.A.*, méthode de travail, semestre d'hiver

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	20.71	63.33	79.66
Pré fém.	26.25	65.00	68.75

Tableau 33

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X épreuves pré/post pour la variable *Study Habits Checklist*, semestre d'automne

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	29.00	50.00	48.75
Pré fém.	28.75	58.14	50.00
Post masc.	16.25	37.50	36.25
Post fém.	40.00	69.71	61.66

Tableau 34

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X prétests pour la variable *Study Habits Checklist*, semestre d'hiver

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pré masc.	14.71	45.00	71.68
Pré fém.	40.00	61.36	44.38

Tableau 35

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X pré/post pour les variables *S.S.H.A.*, acceptation du professeur, acceptation de l'enseignement, attitude devant l'étude et orientation scolaire, semestre d'automne

	Variable	Groupe 1	2	3
Pré masc.		24.50	66.25	43.25
Pré fém.	Acceptation du	40.00	51.00	25.00
Post masc.	professeur	9.25	50.00	43.75
Post fém.		41.00	57.71	56.66
Pré masc.		17.75	52.50	28.75
Pré fém.	Acceptation de	28.75	43.28	31.66
Post masc.	l'enseignement	10.25	40.00	31.25
Post fém.		33.00	53.42	64.00
Pré masc.		16.5	61.25	36.50
Pré fém.	Attitude	33.75	45.28	26.66
Post masc.	devant l'étude	8.5	43.75	35.00
Post fém.		34.75	54.85	60.66
Pré masc.		21.50	56.25	38.75
Pré Fém.	Orientation	30.00	52.00	38.33
Post masc.	scolaire	9.75	41.25	33.75
Post fém.		36.00	63.43	62.33

Tableau 36

Tableau des moyennes pour les sujets ayant reçu des leçons particulières au centre d'apprentissage, interaction groupe X sexe X prétests pour les variables *S.S.H.A.*, acceptation de l'enseignement et orientation scolaire, semestre d'hiver

	Variable	Groupe 1	2	3
Pré masc.	Acceptation de	15.71	20.00	55.00
pré fém.	l'enseignement	25.00	33.63	38.12
Pré masc.	Orientation	13.71	28.33	58.33
Pré fém.	scolaire	25.00	45.90	40.63